

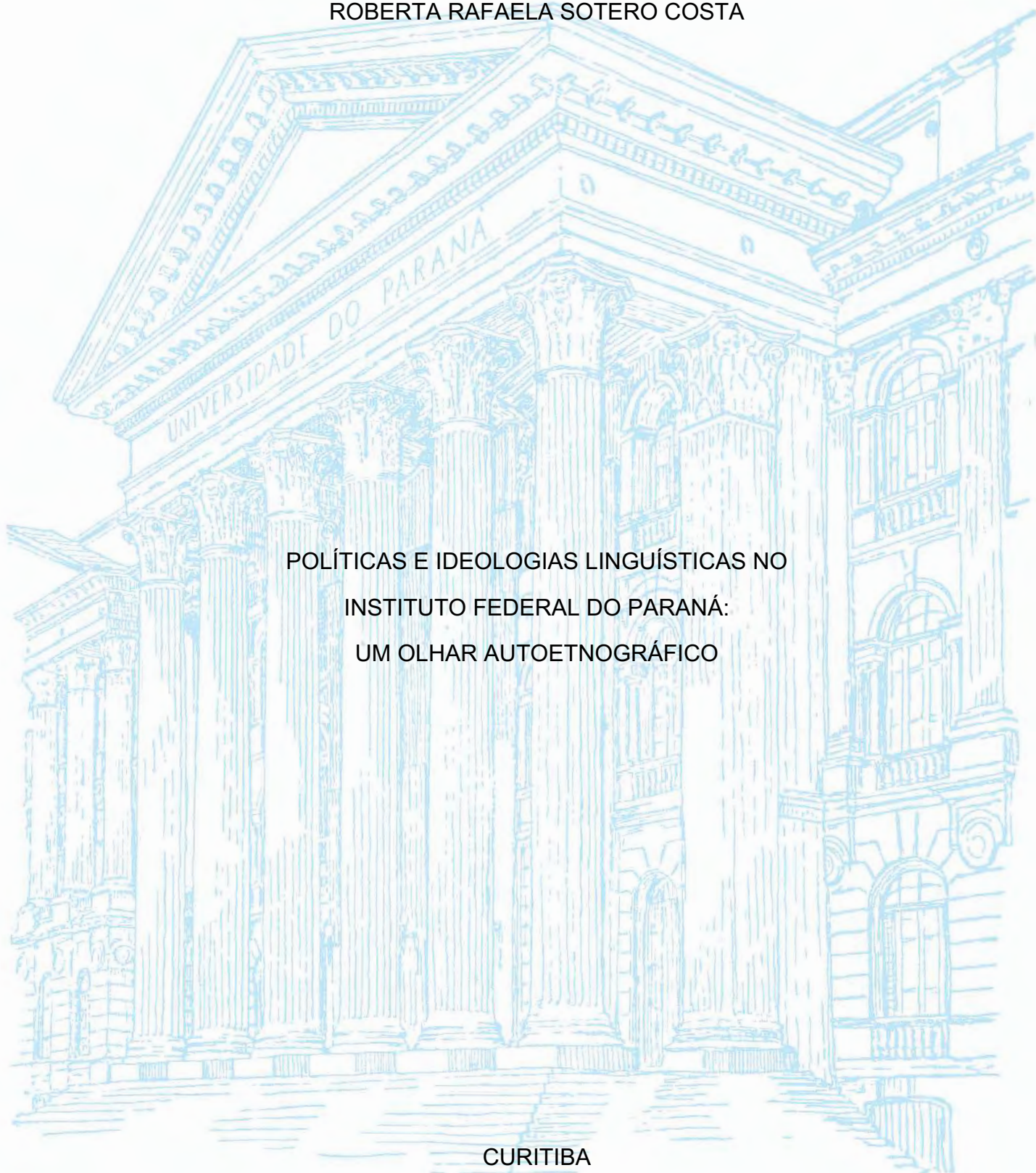
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ROBERTA RAFAELA SOTERO COSTA

POLÍTICAS E IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS NO
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ:
UM OLHAR AUTOETNOGRÁFICO

CURITIBA

2021



ROBERTA RAFAELA SOTERO COSTA

POLÍTICAS E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NO
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ:
UM OLHAR AUTOETNOGRÁFICO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção de título de doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Cloris Porto Torquato

CURITIBA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Costa, Roberta Rafaela Sotero

Políticas e ideologias linguísticas no Instituto Federal do Paraná : um olhar autoetnográfico. / Roberta Rafaela Sotero Costa. – Curitiba, 2021.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Clóris Porto Torquato

1. Linguística aplicada. 2. Análise linguística. 3. Análise do discurso.

4. Linguagem e línguas. 5. Língua espanhola – Estudo e ensino. I. Torquato, Clóris Porto. II. Título.

CDD – 410



**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO
GRAU DE DOUTOR EM LETRAS**

No dia quinze de julho de dois mil e vinte e um às 09:00 horas, na sala Virtual, UFPR Virtual, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese da doutoranda **ROBERTA RAFAELA SOTERO COSTA**, intitulada: **POLÍTICAS E IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: um olhar autoetnográfico**, sob orientação da Profa. Dra. CLORIS PORTO TORQUATO. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: CLORIS PORTO TORQUATO (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA), DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), GLENDA HELLER CACERES (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), FRANCISCO CARLOS FOGAÇA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), CLARA ZENI CAMARGO DORNELLES (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela **APROVAÇÃO**. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutor está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, CLORIS PORTO TORQUATO, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 15 de Julho de 2021.

Assinatura Eletrônica

16/07/2021 15:20:28.0

CLORIS PORTO TORQUATO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

15/07/2021 13:51:51.0

DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

15/07/2021 13:52:06.0

GLENDA HELLER CACERES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

16/07/2021 11:35:37.0

FRANCISCO CARLOS FOGAÇA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

15/07/2021 13:40:10.0

CLARA ZENI CAMARGO DORNELLES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ROBERTA RAFAELA SOTERO COSTA** intitulada: **POLÍTICAS E IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: um olhar autoetnográfico**, sob orientação da Profa. Dra. CLORIS PORTO TORQUATO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 15 de Julho de 2021.

Assinatura Eletrônica
16/07/2021 15:20:28.0
CLORIS PORTO TORQUATO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
15/07/2021 13:51:51.0
DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
15/07/2021 13:52:06.0
GLENDA HELLER CACERES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
16/07/2021 11:35:37.0
FRANCISCO CARLOS FOGAÇA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
15/07/2021 13:40:10.0
CLARA ZENI CAMARGO DORNELLES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as políticas linguísticas de *jure* (SHOHAMY, 2006) do IFPR a partir de uma análise dialógica discursiva, baseada nas ideias do Círculo de Bakhtin, que considerasse a minha inscrição de professora de espanhol, pesquisadora no contexto pesquisado. A autoetnografia foi utilizada na construção de um olhar circunstanciado e na constituição da postura ética, política e epistemológica adotada, igualmente baseada em fundamentos do Círculo (BAKHTIN, 2010). Logo, as análises destacam minha posição axiológica e valores de mundo (BAKHTIN, 2015) que são resultado da heterogeneidade de minha práxis, no cotidiano de minha atividade docente. As orientações teórico-metodológicas para a análise discursiva dialógica se apoiam ainda em Brait (2006, 2008) e Brait e Acosta (2020) e enfatizam uma perspectiva relacional e dialógica das políticas linguísticas, na constante relação estabelecida entre memória pessoal e memória coletiva que acaba por construir uma subjetividade historicizada. (VERSIANI, 2013). Em torno das projeções ideológico-valorativas assentadas nas imagens construídas discursivamente sobre língua e educação, realizei uma análise histórica e socialmente situada, e apresento uma interpretação de uma política linguística que sofre interferências de uma hegemonia neoliberal, em que a finalidade do IFPR enquanto instituição de ensino público e gratuito se vê ameaçada por uma lógica gerencial, com práticas autoritárias, cujos alinhamentos institucionais seguem tendência assimilativa de políticas do Programa IsF que adotou amplamente a aplicação de exames como o TOIC Bridge e TOEFL. A política linguística do IFPR não foi fruto de amplo debate com a comunidade escolar, o que aponta para uma política linguística de facto (SHOHAMY, 2006) pouco democrática, atrelada a uma agenda de ações de internacionalização que guarda conexão com uma agenda nacional de viés privatista. Não foi possível verificar como a preocupação com o monolinguismo do inglês poderá resultar em uma prática diferente do processo de internacionalização da maioria das IES no Brasil (JESUS, 2018), mas caso siga essa tendência, a diversidade linguística celebrada na política linguística do IFPR significará apenas letras no papel, e as consequências poderão comprometer a cientificidade e o acesso a conhecimentos produzidos localmente, voltados para necessidades locais e regionais. Logo, requer-se um posicionamento institucional propositivo para reverter assimetrias da veiculação de conhecimentos em favor de línguas locais, em um projeto que valorize contextos locais com currículos alternativos e descolonizados, voltados para a reciprocidade entre instituições, em torno de um projeto de integração com países latino-americanos. Para de fato promover o caráter multilíngue e multicultural na instituição se fará necessário ir além da oferta de cursos e aplicação de exames, a exemplo da criação de redes de cooperação e construção de grupos de pesquisas científicas internacionais. Sugere-se uma política linguística aliada a um projeto de internacionalização em prol do fortalecimento regional, assumindo que territorialmente nos localizamos na América Latina e que compartilhamos características e processos históricos. Localizado no Estado do Paraná, o IFPR possui três *campi* em regiões fronteiriças onde o espanhol já é parte do *ethos* dos habitantes, dado a ser contemplado em outros *campi* onde o protagonismo do ensino de espanhol é também requerido.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas. Ideologias Linguísticas. Linguística Aplicada. Análise Dialógica do Discurso. Autoetnografia.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the jure language policies (SHOHAMY, 2006) of the IFPR from a discursive dialogical analysis, based on the ideas of the Bakhtin Circle, which considered my application as a Spanish profesor-researcher in the researched context. The autoethnography was used in the construction of a detailed look and in the constitution of the ethical, political, and epistemological posture adopted, also based on the Circle's foundations (BAKHTIN, 2010). Therefore, the analyzes emphasizes my axiological position and world values (BAKHTIN, 2015) which are the result of the heterogeneity of my praxis, in the daily life of my lecturing activity. The theoretical-methodological guidelines for dialogic discursive analysis are still supported by Brait (2006, 2008) and Brait and Acosta (2020) and emphasize a relational and dialogic perspective of language policies, in the constant relationship established between personal memory and collective memory that ends for building a historicized subjectivity (VERSIANI, 2013). Around the ideological-evaluative projections based on images constructed discursively about language and education, I carried out a historical and socially situated analysis, and I present an interpretation of a linguistic policy that suffers interferences from a neoliberal hegemony, in which the purpose of the IFPR as an institution of Public and free education is threatened by a managerial logic, with authoritarian practices, whose institutional alignments follow the assimilative trend of the policies of the IsF Program, which has widely adopted the application of exams such as the TOIC Bridge and TOEFL. The IFPR's language policy was not the result of a broad debate with the school community, which points to a de facto undemocratic language policy (SHOHAMY, 2006), linked to an agenda of internationalization actions that is connected to a national agenda of privatist bias. It was not possible to verify how the concern with the monolingualism of English may result in a different practice from the internationalization process of most IES in Brazil (JESUS, 2018), but it is following this trend, the linguistic diversity celebrated in the IFPR's linguistic policy will mean just letters on paper, and the consequences could compromise scientificity and access to locally produced knowledge, aimed at local and regional needs. Therefore, a propositional institutional positioning is required to reverse asymmetries in the dissemination of knowledge in favor of local languages, in a project that values local contexts with alternative and decolonized curricula, aimed at reciprocity between institutions, around an integration project with Latin American countries. In order to really promote the multilingual and multicultural character of the institution, it will be necessary to go beyond the offer of courses and the application of exams, such as the creation of cooperation networks and the construction of international scientific research groups. A linguistic policy allied to an internationalization project in favor of regional strengthening is suggested, assuming that we are territorially located in Latin America and that we share historical characteristics and processes. Located in the State of Paraná, the IFPR has three campuses in border regions where Spanish is already part of the inhabitants' ethos, given that it is contemplated in other campuses where the leading role of teaching Spanish is also required.

Keywords: Language Policies. Linguistic Ideologies. Applied Linguistics. Dialogic Discourse Analysis. Autoethnography.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar las *políticas lingüísticas de jure* (SHOHAMY, 2006) del IFPR a partir de un análisis dialógico discursivo, basado en las ideas del Círculo Bakhtin, que consideró mi inscripción como profesora de español, investigadora en el contexto de investigación. El autoetnografía se utilizó en la construcción de una mirada circunscripta y en la constitución ética, política y epistemológica del trabajo, también basada en los fundamentos del Círculo (Bakhtin, 2010). Por lo tanto, los análisis subrayan mi posición axiológica y mis valores de mundo (BAKHTIN, 2015) que son el resultado de la heterogeneidad de mi praxis, en la vida cotidiana de mi actividad docente. Los lineamientos teóricos y metodológicos para el análisis discursivo dialógico aún se sostienen en Brait (2006, 2008) y Brait y Acosta (2020) y enfatizan una perspectiva relacional y dialógica de políticas lingüísticas, en la constante relación establecida entre la memoria personal y la colectiva que construye una subjetividad historicizada. (VERSIANI, 2013). En torno a las proyecciones ideológico-evaluativas asentadas sobre las imágenes construidas discursivamente sobre el lenguaje y la educación, realicé un análisis histórico y socialmente situado, y presento una interpretación de una política lingüística que sufre la interferencias de una hegemonía neoliberal, en la que el propósito de la IFPR como institución educativa pública y gratuita se ve amenazada por una lógica de gestión, con prácticas autoritarias, cuyas alineaciones siguen tendencia asimiladora de las políticas del Programa IsF, que ha adoptado ampliamente la aplicación de exámenes como TOIC Bridge y TOEFL. La política lingüística de la IFPR no fue el resultado de un amplio debate con la comunidad escolar, lo que apunta a una *política lingüística de facto* (SHOHAMY, 2006) poco democrática, vinculada a una agenda de acciones de internacionalización que se conecta a una agenda nacional de sesgo privatista. No fue posible verificar cómo la preocupación por el monolingüismo del Inglés puede dar lugar a una práctica diferente del proceso de internacionalización de la gran parte de las IES en Brasil (JESÚS, 2018), pero si sigue esta tendencia, la diversidad lingüística que fue celebrada en la política lingüística del IFPR significará no más que un papel, y las consecuencias pueden comprometer la científicidad y el acceso al conocimiento localmente construido, volcado a las necesidades locales y regionales. Por lo tanto, se requiere un posicionamiento institucional proposicional para revertir asimetrías de vehiculación de conocimientos en favor de las lenguas locales, en un proyecto que valore contextos locales con currículos alternativos y descolonizados, dedicados a la reciprocidad entre instituciones, alrededor de un proyecto de integración de países latinoamericanos. Para de hecho promover el carácter multilingüe y multicultural en la institución se necesitará ir más allá de la oferta de cursos y de la aplicación de exámenes, tales como la creación de redes de cooperación y la construcción de grupos de investigación científica internacional. Se sugiere una política lingüística unida a un proyecto de internacionalización en favor del fortalecimiento regional, que asuma que nos ubicamos territorialmente en América Latina y compartimos características y procesos históricos. Situada en el Estado de Paraná, el IFPR cuenta con tres *campi* en regiones fronterizas donde el español ya forma parte del *ethos* de los habitantes, dado que debe ser contemplado en otros *campi* donde también se requiere el protagonismo de la enseñanza del español.

Palabras clave: Políticas lingüísticas. Ideologías lingüísticas. Lingüística aplicada. Análisis del discurso de Dialógica. Autoetnografía.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	PRESENÇA DO IFPR NO PARANÁ	30
FIGURA 2 -	TENDÊNCIAS TEÓRICAS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	102
FIGURA 3 -	POLÍTICA LINGUÍSTICA COMO PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO	104
FIGURA 4 -	MODELO PROPOSTO POR SPOLSKY (2004).....	112
FIGURA 5 -	MECANISMOS NAS IDEOLOGIAS E PRÁTICAS.	113
FIGURA 6 -	MECANISMOS ENTRE IDEOLOGIAS E PRÁTICAS.	114
FIGURA 7 -	LINHA DO TEMPO DA CONSTRUÇÃO DA PL DO IFPR	199
FIGURA 8 -	ORGANOGRAMA DO IFPR DE 04 DE AGOSTO DE 2020.....	205
FIGURA 9 -	MEMORANDO DE ABERTURA DO PROCESSO DA “POLÍTICA LINGUÍSTICA DO IFPR”	212
FIGURA 10 -	HISTÓRICO DO CELIF CF. COORDENAÇÃO 2018.....	218
FIGURA 11 -	METAS DO CELIF PARA 2019.....	220
FIGURA 12 -	METAS DO CELIF PARA 2020	220
FIGURA 13 -	CONSULTA PARA ELABORAÇÃO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA DO IFPR.....	230

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	BUSCA AVANÇADA 1.....	35
QUADRO 2 -	BUSCA AVANÇADA 2.....	35
QUADRO 3 -	BUSCA AVANÇADA 3.....	37
QUADRO 4 -	BUSCA AVANÇADA 4.....	45
QUADRO 5 -	QUESTÕES NORTEADORAS - ACOSTA PEREIRA E BRAIT	88
QUADRO 6 -	TIPOS DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	125
QUADRO 7 -	TIPOS DE PROGRAMAS DE ENSINO DE LÍNGUAS	137
QUADRO 8 –	IDEIAS-CHAVE DA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM) DA PL DO IFPR.....	236
QUADRO 9 –	IDEIAS-CHAVE ART. 4º DA PL DO IFPR	237
QUADRO 10 –	IDEIAS-CHAVE ART. 5º DA PL DO IFPR.....	239

LISTA DE SIGLAS

ADD	– Análise Discursiva Dialógica
ASALE	– Asociación de Academias de la Lengua Española
ASSRI	– Assessoria de Relações Internacionais do IFPR
AUGM	– Associação de Universidades do Grupo de Montevideo
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações –
BRICS	– Brasil, Rússia, Índia, China, África do Sul
CELIF	– Centro de Línguas do Instituto Federal do Paraná
CELIN	– Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR
CEFET	– Centro Federal de Educação Tecnológica
CPLP	– Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CONAE	– Conferência Nacional de Educação
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CONSUP	– Conselho Superior do IFPR
EPT	– Educação Profissional e Tecnológica
EPCT	– Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EC	– Emenda Constitucional
EBTT	– Ensino Básico Técnico e Tecnológico
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
FIC	– Formação Inicial e Continuada
FNE	– Fórum Nacional de Educação
FUNTEF	– Fundação de Apoio à Universidade Tecnológica Federal do Paraná
FMI	– Fundo Monetário Internacional
GT	– Grupo de Trabalho
IES	– Instituição de Ensino Superior
IBICT	– Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IF	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFPR	– Instituto Federal do Paraná
INPI -	– Instituto Nacional da Propriedade Industrial
LDB -	– Lei de Diretriz e Base da Educação

LOA	– Lei Orçamentária Anual
LIBRAS	– Língua Brasileira de Sinais
LA	– Linguística Aplicada
MEC	– Ministério da Educação
NUCLI-ISF	– Núcleo de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras
OCDE	– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OS	– Organizações Sociais
OCEM	– Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PALOP	– Países Africanos de Língua Portuguesa
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PT	– Partido dos Trabalhadores
PDI	– Plano de Desenvolvimento Institucional
PDRAE	– Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PL	– Política Linguística
PROPLAN	– Pró-Reitoria de Administração e Planejamento do Instituto Federal do Paraná
PROENS	– Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal do Paraná
PROEPPI	– Pró-reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-graduação e Inovação do Instituto Federal do Paraná
PEIF	– Programa das Escolas Interculturais de Fronteira
ISF	– Programa Idiomas sem Fronteiras
PISA	– Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNLD	– Programa Nacional do Livro Didático
PEC	– Projeto de Emenda Constitucional
PRINT/UFPR	– Projeto Institucional de Internacionalização da Universidade Federal do Paraná
QCER	– Quadro Comum Europeu de Referência
RAE	– Real Academia Española
RFEPT	– Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT	– Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SETEC	– Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SEPIN	– Seminário de Extensão, Ensino, Pesquisa e Inovação

SEPT	– Setor de Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal do Paraná
SEI	– Sistema Eletrônico de Informação do Instituto Federal do Paraná
TOEFL	– Test of English as a Foreign Language
TOEIC	– Test of English for International Communication
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UTFPR	– Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	48
2.1	POSTURA EPISTEMOLÓGICA, ÉTICA E POLÍTICA.....	54
2.2	CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR AUTOETNOGRÁFICO.....	61
2.3	CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E SUJEITO	68
2.4	ANÁLISE DIALÓGICA DISCURSIVA.....	84
2.4.1	Percurso de geração e análise de dados	96
3	QUESTÕES MOBILIZADAS.....	101
3.1	POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	101
3.1.1	Perspectivas teóricas sobre políticas linguísticas	103
3.1.2	Questões terminológicas, conceitos e tipos de políticas linguísticas	119
3.1.3	Políticas Linguísticas de Ensino de Línguas	128
3.1.3.1	Educadores e Políticas Linguísticas de Ensino de Línguas	140
3.2	IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS	145
3.2.1	Políticas e Ideologias Linguísticas e Ensino de Espanhol no Brasil.....	155
4	UMA INTERPRETAÇÃO DAS PLS DO IFPR	186
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	253
	REFERÊNCIAS.....	258
	ANEXO 1 – ANUÊNCIA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	275
	ANEXO 2 – RESOLUÇÃO QUE INSTITUI O CENTRO DE LÍNGUAS DO IFPR (CELIF).....	276
	ANEXO 3 – CARTA DE INTENÇÕES ACERCA DA POLÍTICA LINGUÍSTICA DO IFPR	287
	ANEXO 4 – RESOLUÇÃO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA DO IFPR	289

1 INTRODUÇÃO

Gostaria que esta tese não fosse um trabalho acadêmico ortodoxo, mas a tradição se mostra um tanto quanto forte. A organização do presente documento contempla as seções e demais características tradicionalmente esperadas desse tipo de atividade, mas você leitor encontrará aqui um texto que utiliza uma linguagem bem menos convencional para textos acadêmicos. Opto por me referir a você diretamente porque desejo que possa se envolver com esta narrativa que conta como este estudo foi desenvolvido e discorre sobre as principais discussões realizadas nessa pesquisa, que versa sobre políticas e ideologias linguísticas no Instituto Federal do Paraná – IFPR.

Este trabalho focalizou minha posição como pesquisadora-participante, professora de espanhol do contexto estudado, e por isso escolhi realizar a escrita da tese em primeira pessoa, em diálogo com você leitor, porque me parece ser esta uma opção mais coerente com a postura dialógica exercida na geração de dados e nas análises que realizei. A postura a qual me refiro relaciona-se também com os meus pressupostos éticos, políticos e epistemológicos, que dizem respeito a um modo alternativo de perceber e construir conhecimentos no contexto acadêmico, e a uma maneira mais contemporânea de lidar com os tradicionalmente chamados “objetos de pesquisa”.

Sou professora de espanhol e português no IFPR e atuo principalmente na educação básica. Sou mulher, branca, de classe média e possuo uma situação econômica e social bastante confortável. E em vista de minha inscrição como educadora, busco, no exercício de escrever uma tese em primeira pessoa, dar também visibilidade às inquietações de outros professores que como eu são participantes da rede pública federal de ensino e que também trabalham com os componentes curriculares de línguas na escola. Portanto, nesta tese você encontrará narrativas de algumas experiências vividas no contexto do IFPR que estão diretamente relacionadas com as políticas linguísticas que ali são praticadas. Tais narrativas, além de serem objeto de análise deste estudo, como o foram os documentos institucionais que tratam das políticas linguísticas, fazem parte justamente do anseio de que você leitor melhor compreenda a minha inscrição nesta pesquisa.

O objetivo de meu estudo foi compreender as políticas e as ideologias linguísticas presentes no IFPR, a partir de uma análise dialógica discursiva baseada nas ideias do Círculo de Bakhtin¹ e de uma autoetnografia, abordagem que enfatiza o olhar circunstanciado do pesquisador. Isso significa que as análises aqui empreendidas destacam a minha posição axiológica, de horizontes apreciativos e de valores de mundo (BAKHTIN, 2010, 2015b) que são resultado da heterogeneidade de minha práxis, entendida aqui como conhecimentos construídos a partir do cotidiano, na atividade docente, que estão também voltados para as relações sociais, reflexões políticas, econômicas e até mesmo morais. Almejei com este trabalho produzir conhecimentos que são ao mesmo tempo historicamente localizados, socializados, articulados com questões da linguagem, e que contemplam diferentes modos de dar sentido aos acontecimentos/ eventos estudados. Logo, meu olhar para as políticas e ideologias linguísticas do IFPR é constituído pelas minhas relações com meus pares e pelas experiências concretas/particulares que também foram vividas pelo corpo docente do campus do qual faço parte. Portanto, a partir da memória construída em narrativa autobiográfica e principalmente a partir da análise dialógica discursiva de documentos institucionais, enfatizo uma perspectiva relacional e dialógica das políticas linguísticas, e destaco “a constante relação que se estabelece entre memória pessoal e memória coletiva que acaba por construir uma subjetividade historicizada”. (VERSIANI, 2013, p. 62)

Os fundamentos teóricos, filosóficos e epistemológicos deste trabalho são baseados nas ideias linguísticas do mencionado Círculo de Bakhtin. Além de uma concepção de linguagem como um constante processo de interação axiologicamente

¹ Segundo Brait (s/d) “No hoje denominado Círculo, incluem-se, além de Mikhail Bakhtin, Valentin N. Volóchinov (1895- 1936), Pável N. Medviédev (1891-1938), Matvei I. Kagan (1889- 1937), Liev. V. Pumpiánski (1891-1940), Ivan I. Sollertínski (1902-1944), Maria Iúdina (1899-1970); K. Váguinov (1899-1934), Borís Zubákin (1894-1937), I. Kanaev (1893- 1983)”. Mas aqui neste estudo são utilizados apenas os trabalhos de três deles, Bakhtin, Volóchinov e Medviédev, pois são textos que dialogam entre si e “qualquer um dos textos por eles produzidos, quer trate da linguagem artística ou cotidiana, oferece caminhos para uma teoria do discurso, pertinente nas humanidades em geral.” (*idem*). Esses pensadores intelectuais russos da primeira metade do século XX desenvolveram conhecimentos linguísticos, literários e filosóficos com marcada posição diante da linguagem, da vida, da arte, da cultura, e da ciência. Como as produções dos autores do mencionado Círculo ainda hoje sofrem de uma discussão acerca das autorias, as obras indicadas neste trabalho adotam as assinaturas e menções das traduções publicadas mais recentemente no Brasil, conforme a seção de referências bibliográficas deste documento.

saturado, sobre a qual falaremos nas próximas páginas, adoto uma postura ética e política igualmente inspirada no Círculo e também em autores dos campos da Linguística Aplicada e da Etnografia Linguística. As orientações teórico-metodológicas para a análise discursiva dialógica – ADD, novamente de base bakhtiniana, se apoia ainda em Brait (2006, 2008) e Brait e Acosta (2020). Sobre os pressupostos teóricos e metodológicos, destaco, além da ADD, a autoetnografia que embasou em parte a geração de dados e emoldurou toda a análise realizada neste trabalho. A autoetnografia demonstrou ser ferramenta ímpar para a autorreflexão e para tomada da postura ética e política enquanto pesquisadora participante, além de mostrar ter grande potencial para apoiar futuros estudos no contexto pesquisado, o IFPR.

Para compreender a minha inscrição como professora-pesquisadora e conhecer um pouco sobre a instituição contexto deste estudo, vou contar primeiramente como cheguei ao problema de pesquisa, narrando, a partir de meu ponto de vista, um episódio que tem estreita relação com as políticas linguísticas do instituto: a construção do seu Centro de Línguas – CELIF. Na sequência, discorro brevemente sobre o IFPR e a conjuntura na qual foi criado.

Como dito acima, sou professora de espanhol e português. Minha carreira se dá no magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico – EBTT, enquanto servidora pública desde 2013, no IFPR. Meu interesse principal no desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, como supra citei, foi compreender as políticas linguísticas na instituição onde atuo como docente.

No início do meu curso de doutorado, em 2017, não havia uma política linguística institucionalizada ou declarada, mas diferentes movimentos de pares que me davam pistas dos direcionamentos institucionais, como vestígios de diferentes valorações que pareciam interferir na organização de cursos e componentes curriculares. Nesses oito anos de instituição, pude testemunhar pressões para retirada de línguas dos currículos, assim como a inclusão de disciplinas de línguas por ocasião de criação de outros cursos, enfim, ocorrências que não obedeciam a nenhuma política explícita.

Um desassossego se instaurou (ou se intensificou) quando comecei a observar, em 2017, articulações para a constituição de um centro de línguas institucional, que abarcaria todos os 26 *campi* do IFPR, e que mais tarde culminaria nas políticas linguísticas institucionais. Tais movimentações me impactaram em

demasia. Primeiramente, me causou assombro porque não existiu um efetivo diálogo com o coletivo de professores de línguas para que os docentes participassem de fato da concepção do novo CELIF, mas sim a propositura de um documento (chamado de minuta) que já estabeleceria o centro e seu regulamento. Desse modo, chegou-nos um registro pronto, com oito páginas de detalhes, incluindo a sua organização e funcionamento, incluindo até mesmo linhas que tratavam da concepção pedagógica e metodológica das aulas a serem ministradas no centro, mas não contemplava a necessidade da formação em letras para aqueles/aquelas que exerceriam atividade docente no CELIF.

Foram realizadas reuniões com alguns professores a partir desse documento, o regulamento que foi previamente elaborado pela Pró-Reitoria de Administração e Planejamento do IFPR – PROPLAN, órgão que propôs a criação do CELIF. Assim, *a posteriori*, a mencionada pró-reitoria parecia buscar a validação do centro de línguas junto ao corpo docente.

Não sei ainda dizer se meu espanto maior se deu pela carência de diálogo entre a administração superior e os professores de línguas, ou se pela aparente apatia de meus colegas. O IFPR possui um corpo docente de mais de 60 professores de línguas, mas somente um certo número destes foi convidado pela direção de seu *campus* para estar em algumas poucas reuniões que foram realizadas para legitimar esse centro. Na verdade, chegou ao meu conhecimento apenas uma reunião. Assim, a razão da aparente apatia citada no início do parágrafo também poderia se dar por uma total falta de conhecimento dos acontecimentos, não é mesmo? Alguns docentes que tomaram ciência do assunto extraoficialmente, tomando conhecimento sobre o centro em “conversas de corredor”, como foi o meu caso. No dia da reunião de validação uma colega comentou comigo que iria a uma videoconferência e me contou que estava preocupada com a minuta que havia sido enviada naquele mesmo dia, quatro horas antes do horário marcado. Nesse documento, estava prevista a possibilidade de termos professores ministrando aulas no centro sem a formação inicial realizada em um curso de letras, bastando, para ser professor de línguas do CELIF, um reconhecimento de saberes. Depois que conversamos, minha colega resolveu encaminhar aos demais professores de línguas do campus o e-mail/convite que partiu da direção de ensino da época. Lembro-me que esse e-mail, que informava sobre a reunião e encaminhava a minuta aos professores, foi enviado trinta e oito

minutos antes da videoconferência. De tal modo, infelizmente nem todos ficaram sabendo da reunião e então não puderam participar. Na verdade, essa seria uma reunião apenas para convidados anteriormente indicados como “representantes de área”, mas eu decidi participar mesmo assim, porque segundo a minha colega, não estariam presentes os indicados da área de espanhol do campus Curitiba.

A reunião em questão ocorreu em 1º de novembro de 2017 e foi presidida pelo pró-reitor de administração e planejamento, figura que encabeçou esse projeto, o de conceber o centro de línguas do IFPR. Estavam presentes praticamente todos os *campi* representados por professores indicados pela direção geral ou direção de ensino de cada *campi*, acompanhados quase todos de alguma figura do corpo administrativo, como algum servidor da equipe pedagógica. Da administração superior do IFPR estavam o citado pró-reitor e um técnico administrativo para assuntos educacionais que também trabalhou na minuta que deveria ser aprovada naquela ocasião.

Durante aqueles minutos entre eu ficar sabendo da reunião e a videoconferência propriamente dita, no horário de almoço, li a minuta e anotei alguns pontos que me chamaram a atenção. Na sequência conto dois deles: o primeiro foi o fato de o CELIF estar organizacionalmente vinculado à PROPLAN, conforme o 2º artigo do regulamento. Confesso que eu esperava que uma ação pedagógica partisse da instância incumbida de pensar e gerir assuntos educacionais, a Pró-Reitoria de Ensino– PROENS, mas não é assim que ocorreu no IFPR. O segundo ponto em evidência no citado regulamento do CELIF foi a especificação da formação dos professores que exerceriam a função de coordenador(a) do CELIF e a falta dela em relação aos professores que ministrariam aulas. Note: os excertos do regulamento previam que “A Coordenação e Vice Coordenação do CELIF serão exercidas por docentes, licenciados em Línguas e membros permanentes do CELIF”, Artigo 15 do regulamento, e “O CELIF contará com membros permanentes e eventuais. § 1º - Os membros permanentes serão servidores do quadro efetivo do IFPR. § 2º - Serão membros eventuais docentes que atuam em regime provisório no IFPR, na qualidade de substituto, visitante ou equivalente”, artigo 7º.

Tais pontos realmente me tocaram pessoalmente, principalmente por terem relação com experiências minhas de trabalho, anteriores ao IFPR. Fui professora de espanhol e português para estrangeiros, além de técnica para assuntos educacionais

no Centro de Línguas e Interculturalidade – CELIN da Universidade Federal do Paraná – UFPR, durante anos: oito como professora, seis como técnica. Ao longo desse tempo no CELIN da UFPR, tive apenas um contrato, o de técnica, junto à Fundação da Universidade Federal do Paraná – FUNPAR, para exercer função administrativa, contrato esse firmado apenas depois de um ano de prestação de serviço informal. O trabalho que realizei como técnica me possibilitou conhecer a fundo o funcionamento do CELIN da UFPR e inevitavelmente comecei a fazer relações com esta organização ao ler a proposta pela minuta do regulamento do CELIF do IFPR. Uma das comparações que teci se referia ao tipo de contratação/vínculo de trabalho que os novos professores teriam com a instituição empregadora, o IFPR, uma vez que não estava previsto nenhum concurso público e os docentes servidores existentes já tinham suas atividades nos cursos regulares do Instituto. Logo, se o CELIF se propunha a aumentar a oferta de cursos, na minha opinião deveria prever a contratação de novos professores, e estes não seriam, portanto, exatamente colaboradores eventuais, como veremos adiante, o que me levou a temer sobre as possíveis condições de trabalho que viriam a ter como “trabalhadores eventuais”.

Veja, meu trabalho anterior como professora no CELIN da UFPR era feito como uma prestação de serviço que era paga via uma cooperativa de professores chamada CEILIN, que foi criada para “resolver” o problema de contratação de professores, isto é, para que houvesse uma oferta continuada de cursos de extensão no CELIN, sem obrigar a universidade a realizar concursos públicos e sem que fossem necessárias contratações de curto tempo, como é o caso dos contratos de professores substitutos. Os “colaboradores eventuais” não poderiam ser contratados como substitutos porque para isso seria necessário estar cobrindo as atividades de um professor em licença (maternidade, capacitação, por exemplo). Esse problema ocorria não só porque estamos falando de uma administração pública, mas também porque as atribuições que tínhamos no CELIN da UFPR eram de fato adicionais às atividades da Universidade. Ora, mas se a instituição decide aumentar a oferta de cursos e pretende que essa seja uma ação contínua, os colaboradores não são exatamente substitutos e tampouco eventuais, pois se tratava de atribuições adicionais e de prestações de serviço que durariam por muitos anos (hoje o CELIN da UFPR tem 26 anos). Assim, de acordo com a minuta do regulamento do CELIF, do mesmo modo em que ocorreu na UFPR, a contratação dos futuros professores do novo CELIF do IFPR não se caracterizaria como colaboração eventual. Logo, o regulamento do

CELIF apontava para um problema que poderia (ou poderá) ser resolvido da maneira que a UFPR nos ensinou², lançando mão de uma fundação para gerir um convênio com arrecadações, incluindo um contrato firmado com outra empresa que enviaria os docentes. Desse modo, não só a UFPR se eximiria das obrigações advindas dos vínculos empregatícios que de fato ocorriam, estabelecendo uma relação formal somente entre empresas, mas uma relação “indireta” entre trabalhador e a instituição empregadora. Portanto, o funcionamento proposto pelo CELIF tem a propensão de expor os trabalhadores às mesmas condições que eu tive no passado, sem direitos, suscetíveis a uma situação de precarização. À exceção dos estagiários, no CELIN da UFPR todos precisávamos manter um alvará regular na Prefeitura Municipal de Curitiba e estarmos associados à cooperativa CEILIN (a única que participava de editais de licitação), para que o tomador de serviço de fato fosse preservado. Ou seja, tanto a Universidade como a cooperativa não teriam tais “constrangimentos” ou determinações trabalhistas, uma vez que todos éramos “associados” e não empregados. Desse modo, fomos submetidos a uma condição de trabalho aquém daquela que um vínculo empregatício formal poderia nos oferecer. Por tudo isso, estava muito preocupada com a forma que novo CELIF do IFPR lidaria com os seus colaboradores, mas a minha perturbação maior se dava por não entender como (e se) os meus colegas percebiam a gravidade daquilo que estava ocorrendo e se compreendiam o quanto estavam sendo implicados nesse processo.

² O IFPR foi criado a partir da Escola Técnica da UFPR. Alguns professores da universidade passaram a integrar o corpo docente do IFPR, bem como alguns cursos que deixaram de ser ofertados pela UFPR para serem acomodados na nova instituição. Alguns cursos técnicos e tecnólogos permaneceram na universidade sob o Setor de Educação Profissional e Tecnológica – SEPT e o restante, a grande maioria, passou a ser parte do IFPR. Segundo o site do Ministério da Educação – MEC, “o desenho de um novo padrão de instituição, os denominados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais ou IFs), estruturados a partir dos vários modelos existentes e da experiência e capacidade instaladas especialmente nos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), nas escolas técnicas e agrotécnicas federais e nas escolas técnicas vinculadas às universidades federais. Os Institutos Federais foram, assim, criados a partir das antigas instituições federais de EPT por intermédio de adesão destes ao modelo proposto pelo Ministério da Educação, conforme pode ser observado no art. 5º de sua lei de criação: Lei nº 11.892/2008. São instituições, pluricurriculares e *multicampi* (reitoria, campus, campus avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, oferta os diferentes tipos de cursos de EPT, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *stricto sensu*”. Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>

Diante desse quadro, foram as similitudes com as minhas experiências anteriores que iam me deixando cada vez mais desconfortável, pois à frente do processo de concepção do CELIF do IFPR tínhamos um pró-reitor que conhecia a fundo o funcionamento administrativo de um projeto como esse, pois esse mesmo professor havia sido pró-reitor da UFPR na época em que eu fui técnica administrativa no CELIN da UFPR, período em que este teve não só maior quantidade de professores como também a maior arrecadação de sua história. Ora, igualmente passei a ter outras aflições: os cursos do novo CELIF para a comunidade externa ao IFPR seriam pagos como os cursos do CELIN da UFPR? Em que medida a proposição que partia de um órgão administrativo não estaria mais dedicada à arrecadação de recursos e outras questões financeiras/ administrativas em detrimento das ações pedagógicas? De que políticas de ensino estaríamos falando quando da carência de diálogo com professores e pró-reitoria de ensino? Por que o CELIF estaria vinculado à PROPLAN e não à Pró-Reitoria de Ensino? Tendo em vista que eram/são objetivos do CELIF “fomentar o ensino de línguas no âmbito do IFPR para a comunidade interna e externa”, que impactos poderiam ser percebidos nos cursos regulares da instituição? E as demais políticas linguísticas? De que forma o CELIF lidaria de fato com as línguas? De que agenda política estávamos falando? E, finalmente, eu me perguntava: como os professores estão compreendendo esses encaminhamentos?

Pois bem, uma reunião e uma minuta causaram diversos questionamentos que não puderam ser sanados na ocasião. Na videoconferência ainda em questão, onde discutíamos acerca do regulamento do CELIF, ficamos horas em torno da necessidade de os professores do CELIF serem formados em letras e ter habilitação para dar aula de línguas, horas dedicadas ao convencimento da administração sobre essa necessidade, que a meu ver era na verdade uma obrigação de que uma instituição de ensino reconheça a importância de uma formação acadêmica para o magistério. Nós, os professores, tivemos que realizar uma longa argumentação para convencer os propositores do centro de que é imprescindível que uma instituição de ensino considere a formação de seus docentes na hora da contratação e que isso não poderia ser omitido no regulamento do CELIF. Ao final, conseguimos uma mudança no artigo 8º do regulamento que passou de “Art. 8º - O corpo docente será composto preferencialmente por docentes integrantes do quadro de pessoal do IFPR” para “Art. 8º - As atividades de ensino do CELIF serão exercidas por profissionais licenciados em Letras, com habilitação na língua-alvo; preferencialmente do quadro permanente

do IFPR”. Infelizmente esse tópico consumiu praticamente todo o tempo da reunião. Depois de findada, não soube de outras reuniões que validassem o restante do documento.

Como disse acima, a concepção do CELIF do IFPR está intimamente ligada às políticas linguísticas da instituição. E foi também a partir desse episódio que acabo de narrar é que foi se constituindo o cenário onde pude (re)pensar os encaminhamentos de pesquisa. De ter como objetivo pensar as políticas linguísticas institucionais na prática, no cotidiano, e diante da impossibilidade de acompanhar o dia-a-dia, como contarei a seguir, passei a me interessar pela maneira com que os professores entendiam essas políticas e como eles se posicionavam diante das orientações institucionais. A questão do gerenciamento das línguas tampouco me parecia clara, apesar de ter algumas pistas como a de ser nitidamente impositiva, relacionada a uma agenda ainda não declarada. Por isso, eu continuava ainda mais inquieta e sempre me perguntava como (e se) os professores entendiam esses direcionamentos que tanto os implicava e que decidia os rumos que teriam as políticas linguísticas do IFPR. Como a minha intenção era compreender as políticas e ideologias linguísticas em relação com o ensino de espanhol no *campus* Curitiba, decidi que iria estudar as interpretações, apropriações e os posicionamentos das professoras de espanhol, eu e minhas colegas de trabalho mais próximas.

Ao passo que ia acompanhando os encaminhamentos institucionais de políticas linguísticas e seus efeitos, observando sobretudo os documentos expedidos no Sistema Eletrônico de Informação – SEI³, as publicações na página da instituição e os e-mails que até mim chegavam, também conversava muito com as minhas colegas de área. Contudo, esse contato com as professoras de espanhol do *campus* foi ficando cada vez mais distante, pois três de nós obtivemos afastamento integral para realizar mestrado e doutorado e na mesma época uma colega esteve dois anos em cooperação técnica com outro instituto, seguidos de seis meses de uma licença

³ “O Sistema Eletrônico de Informações (SEI), desenvolvido pelo Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF4), é uma ferramenta de gestão de documentos e processos eletrônicos, e tem como objetivo promover a eficiência administrativa. O SEI integra o Processo Eletrônico Nacional (PEN), uma iniciativa conjunta de órgãos e entidades de diversas esferas da administração pública, com o intuito de construir uma infraestrutura pública de processos e documentos administrativos eletrônico.” Informação disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/acesso-a-informacao/sei>

maternidade. Assim, durante o período em que eu estava desenvolvendo a tese, apenas uma professora de espanhol continuou suas atividades no *campus*, e isso significou um certo distanciamento entre nós e também um afastamento meu daquilo que estava acontecendo no dia-a-dia do IFPR.

Pois bem, diante desse novo contexto, entendi que meu trabalho não investigaria exatamente as práticas, mas faria referência a elas pelo fato de estarem interconectadas com as interpretações, apropriações e os posicionamentos que eu me propunha a estudar. Mas o fato de estar distante das colegas, me fazia pensar em desenvolver reuniões, que seriam gravadas e transcritas, para discutir sobre as políticas e as ideologias linguísticas no IFPR em relação com as políticas nacionais para o ensino de espanhol. A partir de uma metodologia com grupo focal, faria então uma “passagem para o campo” e começaria a gerar dados junto com as professoras de espanhol, dados esses que seriam posteriormente analisados. Essa havia sido a proposta avaliada na banca de qualificação e parecia ser uma estratégia interessante, mas eu ainda não estava satisfeita, quero dizer, continuava afligida. Depois de muito refletir, encontrei a contradição que me impedia de avançar com a estratégia de pesquisa de grupo focal: impedimentos éticos. Tive a sensação, principalmente por causa do distanciamento temporal e físico, de que estaria agindo de maneira interessada e as estaria tratando como objetos de estudo, encaminhamento totalmente incoerente com os princípios éticos, políticos e epistemológicos nos quais eu acredito e pauto minhas ações. Pois bem, mas essa distância que tomei não foi de todo ruim, já que fez com que eu refletisse se de fato pesquisaria *sobre* ou *com* as participantes, e se a investigação se daria *na* prática ou *sobre* as práticas. Portanto, foi a partir daí que pude repensar tanto a participação delas como a minha neste estudo, e consegui me localizar em relação às práticas. Em relação ao primeiro ponto, consegui entender que mesmo não tendo as colegas como participantes diretas, elas continuam sendo minhas interlocutoras e que me constituem de muitas maneiras. Além disso, compartilhamos dos mesmos acontecimentos e, portanto, a minha memória sempre terá seu aspecto coletivo. E ainda que não tenham sido entrevistadas, foi possível identificar diferentes vozes sociais que nos constituem a todas nós nos diferentes documentos que eu me propunha analisar.

Com pouco tempo para realizar o trabalho de campo, apenas seis meses, e em meio à pandemia da COVID-19 que nos impedia de nos reunir presencialmente,

além dos afastamentos relatados, passei a cogitar o uso de outra metodologia além da análise dialógica discursiva: a autoetnografia. Quando revisava o documento entregue para o exame da qualificação, com base nas modificações sugeridas pela banca, fui retomando minhas reflexões anotadas em diários de campo e percebi que havia um passo anterior a ser dado, antes das reuniões com o grupo focal, uma etapa de autorreflexão, do profundo entendimento de como eu mesma enquanto professora podia entender essas políticas, e como estava me apropriando delas. Por isso, pensei que o mais coerente seria redesenhar as estratégias da tese mesmo depois da avaliação da banca de qualificação. De uma metodologia que contava com a participação de um grupo focal, passei a construir o que chamo de olhar autoetnográfico, numa abordagem em que a narrativa autoetnográfica que havia escrito em diário de campo foi efetivamente utilizada como dados a serem analisados na tese.

Mas antes de finalizar esse breve prelúdio que conta um pouco de minha história e narra o percurso da tese, gostaria de indicar que na banca de qualificação foram apontadas algumas incongruências que precisavam ser sanadas, além de outras inúmeras contribuições dadas por parte das avaliadoras. Parte das inconsistências apontavam para a metodologia, uma vez que eu me baseava em pressupostos da etnografia, mas não estava realizando uma etnografia de fato. Outra questão crucial se relacionava com os fundamentos teóricos, filosóficos e éticos das ideias sobre linguagem do Círculo de Bakhtin. Embora fosse o alicerce de minha concepção de linguagem e sujeito, além de ser o fundamento para toda a análise dialógica discursiva dos documentos que iria realizar, ainda não estava claro no manuscrito da tese o quanto essas ideias eram o meu ponto de partida. Sendo assim, nesta versão para a defesa da tese, espero ter contemplado as contribuições feitas pela banca de qualificação do trabalho.

E para que você leitor possa enxergar ainda melhor o contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida, passarei agora a contar sobre a instituição IFPR, sobre a conjuntura na qual foi concebida, sua missão e visão, além de mostrar como está presente em todo o Estado do Paraná.

O contexto em que as políticas linguísticas que são foco deste trabalho se desenvolvem é o Instituto Federal do Paraná – IFPR, que é uma instituição de ensino público federal vinculada ao Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria

de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC. Atualmente atende mais de 28 mil estudantes, nas modalidades presencial e à distância, em mais de 25 cidades do estado do Paraná.

O IFPR forma parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – RFEPT, que foi instituída pela Lei 11.892, que data de dezembro de 2008. Possui natureza jurídica de autarquia, autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica, e quando criado teve parte da Escola Técnica da UFPR incorporada ao seu corpo docente e técnico-administrativo.

No Brasil temos hoje 41 institutos federais que ofertam cursos públicos e gratuitos nas diferentes modalidades e níveis de ensino, desde o ensino básico ao superior. Tem como missão e visão reafirmadas no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, respectivamente:

- Promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública, gratuita e de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, **visando à formação integral de cidadãos críticos, empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade e com o desenvolvimento local e regional.** (IFPR, 2019, p. 23). (grifo meu).

- Tornar-se instituição de referência em educação profissional, científica e tecnológica no Brasil **comprometida com o desenvolvimento social.** (*ibidem*). (grifo meu).

Pois bem, as diretrizes acima trazidas dialogam diretamente com um tempo histórico particular, cuja conjuntura política nos é muito importante para entender as políticas linguísticas, sobretudo os diversos horizontes apreciativos das diferentes pessoas que constituem o IFPR. Por isso, vamos percorrer um pouco dessa história, guiada por minha voz e olhar que é repleto de tons valorativos e também dialoga com outras vozes sociais.

Julgo importante, para entender o IFPR, compreender que a criação dos institutos federais fez parte de uma política iniciada no Brasil, a partir de 2003, com o governo do Partido dos Trabalhadores – PT. Na minha visão, este governo apontou para uma direção diferente dos governos neoliberais anteriores, e conseguiu realizar mudanças significativas no contexto nacional, a partir de um conjunto de políticas sociais articulado a políticas econômicas. Segundo Paccola e Alves (2018), essa mudança de direcionamento indicou um arrefecimento da hegemonia neoliberal

justamente por trazer uma proposta de reformulação do modelo de desenvolvimento nacional.

Corrente neodesenvolvimentista é o termo que os autores (*op.cit.*) utilizam para fazer referência a essa tendência acima mencionada, mas eles apontam que esse espírito de convergência entre políticas sociais e econômicas se esvaiu já no fim do primeiro mandato do PT, período em que já estava em curso uma política nacional voltada para os setores produtivistas⁴. Em relação à conjuntura internacional, com “o ‘boom’ das *commodities*, o crescimento econômico chinês e o cenário externo profundamente favorável, teriam gerado esse redirecionamento no padrão de desenvolvimento nacional” (*ibidem*, p.279).

O crescimento expressivo da transferência de renda que vimos no país com a gestão do PT está relacionado à essa nova orientação, a exemplo do programa Bolsa Família que teve significativo impacto econômico para a classe de trabalhadores pobres, contribuiu para a melhora dos indicadores de distribuição da renda, para mobilidade social e para consumo das famílias, apesar de não haver uma mudança estrutural, como aponta Alves (2013). Esses são, segundo o autor, os limites do neodesenvolvimentismo. Nas palavras de Boito (2012), “tais características advêm do fato de o neodesenvolvimentismo ser a política de desenvolvimento possível dentro dos limites dados pelo modelo capitalista neoliberal”.

Mas além de mudanças na renda e consumo, a partir das transferências monetárias às famílias, os investimentos sociais também foram ampliados com a maior oferta de serviços sociais. Os investimentos federais com educação praticamente dobraram, saltando de 21,2 para 45,5 bilhões de reais entre 2000 e 2010

⁴ Segundo Lamosso (2012), “nos anos noventa, políticas de cunho neoliberal foram restritivas ao crescimento econômico. Ocorreu uma profunda desnacionalização do parque industrial, privatizações, redução de investimentos e os serviços públicos chegaram às vias da precariedade. Esse processo levou anos para se consolidar no território e provocar transformações na estrutura produtiva nacional. O desânimo com as políticas neoliberais encontrou na proposta do Partido dos Trabalhadores e suas alianças, uma possibilidade de reversão. Estratégias neodesenvolvimentistas foram mais claramente elaboradas no segundo Governo Lula da Silva (2006-2010). No primeiro mandato, políticas pouco criativas e mais afastadas do espectro político proposto pela esquerda. No segundo mandato foi colocada em prática uma maior intervenção do Estado no setor produtivo, estratégias de recuperação da infraestrutura instalada e da formação de capital. A política externa caracterizou-se por priorizar a diversificação dos parceiros comerciais e maior integração sul-sul, com especial atenção ao bloco econômico do Mercosul”. (p. 396-397)

(CASTRO et.al. 2012). Viu-se um investimento na educação pública nunca percebido antes no Brasil, como é o caso da reconfiguração e expansão da Rede Federal EPT. Embora cursos de qualificação profissional não impliquem de imediato em inclusão social (SILVA, 2014), creio que foi a partir de uma melhor articulação entre as políticas econômicas e sociais que uma inclusão social foi factível.

No campo da educação, foi notório o impulso empenhado, não só com a criação dos institutos federais, mas também com a ampliação do número de universidades, com destaque para a chamada interiorização e o aumento significativo da oferta de vagas específicas para os indivíduos mais vulneráveis social e economicamente da população brasileira. Segundo Eliezer Pacheco (2009), com a nova Rede Federal EPT e os investimentos para ampliação do acesso à educação e de permanência, “temos novo momento da educação profissional brasileira onde são implementadas, na área educacional, políticas que se contrapõem a essas concepções neoliberais, abrindo oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora”.

Portanto, é possível afirmar que não só as políticas de redistribuição de renda, o aumento real do salário e o aumento de empregos, proporcionam melhores condições aos trabalhadores. Entendo que é também função da educação pública gratuita de qualidade contribuir para a maior participação social e política de seus estudantes, futuros trabalhadores, assim como devemos cooperar também no sentido da participação dos servidores da instituição. Entendo que, desde que fundamentados num projeto ético-político motivado pela emancipação humana para a superação das desigualdades, os institutos federais podem ser um caminho para o estabelecimento de espaços de luta e de resistência a modelos hegemônicos de educação.

Foi no lócus de políticas de qualificação para o combate à pobreza extrema, do passo dado da inclusão produtiva à inclusão social, que nasceram os institutos federais, com as prerrogativas anteriormente expostas em sua missão e visão reafirmadas no PDI. Embora ainda não tenhamos rompido totalmente com modelos de ensino tecnicistas ou procedimentalistas, ainda que em parte se vise a uma formação para alcançar interesses das iniciativas privadas, e que soframos pressões para ofertar mestrados profissionais, rever currículos, flexibilizar conteúdos e carga horária e implementar disciplinas semipresenciais (PRATES, 2014), reitero que, na minha opinião, os IFs podem se configurar como um espaço para a emancipação,

“visando à formação integral de cidadãos críticos”, conforme sua vocação, por meio do ensino, pesquisa e extensão.

Embora haja em toda a América Latina uma tendência de subordinação às orientações de organismos internacionais, em favor das exigências econômicas do mercado de trabalho (CATANI; OLIVEIRA, 2000) – a exemplo da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC (BRASIL, 2017) que segue as diretrizes instituídas pelo Banco Mundial⁵ em 2017 (MARCHAND; BAIRROS; AMARAL, 2018) –, temos o desafio de contribuir para uma formação compromissada com um indivíduo crítico que reconhece seu tempo histórico, sua condição social, toma posições, mobiliza seus saberes, se informa, não se limita a superficialidades, problematiza, pesquisa, lê entrelinhas, propõe alternativas e não apenas se sujeita a aquilo que lhe é imposto. Penso que essa educação deve instigar a reflexão sobre a realidade, que é complexa, contraditória, e que está sempre em movimento.

Atuar em favor do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania constitui uma das finalidades dos Institutos Federais. O seu compromisso está em atuar em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções alternativas para o desenvolvimento local e regional sustentável. A sua estrutura *multicampi*, com a cobertura de grande número de mesorregiões em sintonia com os arranjos produtivos sociais e culturais locais, corrobora com as suas potencialidades (MEC, 2010). Como aponta Pacheco (2010), é no desenvolvimento

⁵A “nova reforma do ensino médio”, instituída pela Lei 13.415 de 2017, atrelada à Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, tem em suas bases os pressupostos referidos no relatório do Banco Mundial. As diretrizes instituídas pelo Banco Mundial para a educação brasileira, estão expressas no documento intitulado “Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, publicado em novembro de 2017. Segundo Martin Raiser, diretor do Banco Mundial no Brasil, o organismo internacional tem orgulho de apoiar essa reforma educacional histórica no Brasil que “ajudará a reduzir as desigualdades existentes nos resultados educacionais e a construir o capital humano necessário para o crescimento inclusivo”. É evidente, e aviltante quem sabe, a interferência direta desse organismo internacional não só na política de investimento (ou de cortes) na educação pública brasileira, mas na constituição do “novo ensino médio brasileiro”, uma vez que desvia a educação para o produtivismo e para o alcance de resultados que são balizados por organismos internacionais e não por demandas e interesses nacionais, aliadas a um programa de desenvolvimento social. O Banco Mundial irá investir 250 milhões de dólares para “ajudar” o país a realizar a reforma do Ensino Médio, e apoiará a sua implementação para que sejam atingidos seus dois principais objetivos: proporcionar flexibilidade ao novo currículo baseado em competências, complementadas por itinerários formativos (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas ou formação técnica e profissional); e aumentar a carga horária de quatro para cinco horas por dia. (ONUBR, 2017, s/p).

do sentimento de pertencimento territorial que se tornará possível subverter a lógica neoliberal.

Atualmente, conforme a Plataforma Nilo Peçanha (MEC, 2020), no IFPR contamos com 1231 professores. No *campus* Curitiba, são 200 docentes, 5 de língua espanhola, 5 de língua inglesa e 8 de língua portuguesa⁶. A instituição como um todo atende a 29840 estudantes matriculados, nas modalidades presencial e à distância, em mais de 25 cidades, conforme

FIGURA 1 - PRESENÇA DO IFPR NO PARANÁ que mostra a presença do IFPR em todo o Estado do Paraná: Assis Chateaubriand, Astorga, Barracão, Campo Largo, Capanema, Cascavel, Colombo, Coronel Vivida, Curitiba, Foz do Iguaçu, Goioerê, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguariaíva, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranavaí, Pinhais, Pitanga, Quedas do Iguaçu, Telêmaco Borba, Umuarama, União da Vitória.

FIGURA 1 - PRESENÇA DO IFPR NO PARANÁ



FONTE: IFPR (s/d).

Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/institucional/o-instituto/sobre-o-ifpr/>
Acesso em 02 de janeiro de 2020.

Diante do contexto e problema apresentados, o objetivo geral deste estudo foi o de analisar as políticas linguísticas de *jure* (SHOHAMY, 2006) do IFPR a partir de

⁶ FONTE: Ministério da Educação. Plataforma Nilo Peçanha. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 02 jan. 2020.

uma análise dialógica discursiva que considerasse a minha inscrição de pesquisadora-professora no contexto pesquisado.

Para alcançar o objetivo geral da pesquisa foram desenvolvidos os seguintes objetivos específicos:

- a) produzir e analisar a narrativa autoetnográfica a partir das anotações realizadas em diários de campo;
- b) realizar uma autorreflexão sobre as minhas próprias interpretações, apropriações e posicionamentos avaliativos sobre as políticas linguísticas da instituição.
- c) realizar uma análise dialógica discursiva dos documentos institucionais diretamente relacionados com as políticas linguísticas do IFPR
- d) identificar ideologias linguísticas que perpassam as políticas linguísticas do IFPR e estabelecer uma relação com o ensino de espanhol na instituição.

Para analisar os documentos relacionados às políticas linguísticas declaradas/oficializadas do IFPR, a partir da análise dialógica discursiva e da postura ética, política e epistemológica adotada neste estudo, foi necessário realizar primeiramente uma autorreflexão sobre as minhas próprias interpretações, apropriações e posicionamentos avaliativos enquanto professora de espanhol e português da instituição, pois fui na verdade uma observadora, participante indireta da construção das políticas que hoje são oficiais e estão declaradas em forma de resolução. Como disse, por ocasião da minha licença integral das atividades docentes, desempenhei uma observação em parte distante.

O mencionado exercício de autorreflexão constituiu em uma etapa primordial que possibilitou enxergar como e o quanto somos constituídos por outros discursos, por diferentes vozes sociais, em um intrincado processo relacional, dialógico. Essa tarefa proporcionou a assunção de um olhar circunstanciado, não só social e historicamente localizado, mas também identitário, não apenas individual, mas ao mesmo tempo coletivo. Além disso, a primeira empreitada permitiu a própria construção do objeto de estudo e dos objetivos de pesquisa, o que ocorreu pelo amadurecimento que só foi possível depois de todo o processo formativo do curso de

doutorado, sobretudo após o exame de qualificação da tese. Assim, foi partir da interlocução com outras professoras de espanhol que foram as examinadoras na banca de qualificação, junto de minha orientadora, que este trabalho foi reconfigurado. Além das inquietações provocadas pelos questionamentos banca, o que seria o momento de “passar para o campo” instaurou uma verdadeira crise epistemológica, incitada por indagações de fundo ético e político. Como narrei anteriormente, quando eu “deveria” estar me reunindo com as minhas colegas professoras participantes do grupo focal (metodologia de geração de dados anterior, que pertencia à proposta realizada no documento de qualificação), me dei conta de que muitos dos encaminhamentos previstos não se encaixavam tão bem na postura almejada, pois sentia que as reuniões com as professoras, em uma metodologia de grupo focal, as tornariam, em certo sentido, objetos de estudo. Assim, a incoerência que eu sentia foi o motivo pelo qual escolhi desempenhar, antes da análise dos documentos, uma etapa de autorreflexão, com uma abordagem autoetnográfica, uma fase formal do estudo que também se configura como parte da postura ética e responsável que busquei adotar. Logo, a proposta da realização de um exercício autoetnográfico foi construída após o exame de qualificação, quando me dei conta do quanto podia ser significativo dar visibilidade às minhas próprias interpretações e posicionamentos enquanto professora de espanhol do IFPR, a própria pesquisadora deste estudo, e o quanto esse era um passo necessário para a maturação dos objetivos da tese, para a construção do percurso metodológico, como também para a adoção de um novo ponto de vista.

O espanhol tem sido retirado paulatinamente dos currículos das escolas, sobretudo com a supressão de sua oferta obrigatória com a Lei Federal 13.451, de 2017. Seu ensino tem sido marcado fortemente por forças externas, como de políticas nacionais, regionais e institucionais e, por isso, procuramos entender como essas políticas linguísticas interagem desde a perspectiva de uma professora, a própria pesquisadora.

Em minha atuação como professora de espanhol do IFPR há 8 anos, observei empiricamente como essas forças externas incidem nas políticas linguísticas em curso, no dia a dia da instituição, políticas linguísticas que precisavam ser conhecidas e pensadas por todos, em profundidade e de maneira sistemática, para que pudéssemos, docentes e demais trabalhadores da educação, estarmos mais

conscientes de nossas práticas e de nossas ideologias linguísticas. Antes de 2017 não havia uma política linguística institucional assumida ou oficializada, mas existia uma política implícita, que podia ser observada não apenas nas práticas de linguagem, mas também nos discursos de professores e de gestores, e de maneira particular nas atitudes e nos posicionamentos dos professores de línguas.

A partir de meu desempenho profissional na instituição, desde 2013 até a atualidade, e principalmente em decorrência das reflexões realizadas a partir desta pesquisa iniciada em 2017, comecei a compreender o quanto se faz necessário destacar que as instituições são feitas de pessoas e entender o quanto somos constituídos por inúmeras vozes sociais. Dito isso, para entender as políticas em curso, é fundamental considerar que as instituições e suas políticas são realizadas por indivíduos que por sua condição humana⁷ se orientam continua e constitutivamente de maneira intersubjetiva, se apoiam e se guiam por interesses e valores que geram práticas específicas e posicionamentos políticos.

Considero que as políticas linguísticas não são meros instrumentos neutros de aplicação objetiva de princípios e valores de outrora conjecturados. Não são planos baseados na realização de metas simplesmente técnicas, nem fruto de um consenso de demandas e/ou prioridades verificadas por alguma autoridade ou cientista da linguagem, mas fruto de um processo complexo de interação dialógica, em que os posicionamentos são norteados por valores e interesses que estão em disputa. Em relação às línguas, essa arena também se configura em diferentes espaços em que os indivíduos ou grupos negociam valores, ocasião em que alguns tentarão impor os seus sentidos enquanto outros se sujeitarão ou resistirão a valores alheios. Logo, as orientações políticas têm orientações ideológicas, e, portanto, no estudo sobre políticas linguísticas as ideologias sobre línguas não podem ser negligenciadas.

Uma política linguística pode surgir de determinadas ideologias linguísticas, assim como uma política pode engendrar ideologias linguísticas. Igualmente, a maneira de se interpretar políticas linguísticas depende de ideologias linguísticas. (MCGROARTY, 2013). Por isso, como parte desta pesquisa de doutorado, a análise

⁷ Sobre a concepção de sujeito da qual partem as reflexões realizadas nesta tese, ver seção 2.3.

das políticas linguísticas do IFPR procurou também compreender como e quais as ideologias linguísticas incidem nas políticas de ensino de espanhol. Para interpretar o problema de pesquisa que expus acima, o objetivo geral da pesquisa foi construído a partir de um processo de autorreflexão que explicarei com mais detalhe na seção sobre os pressupostos teóricos e metodológicos.

Estudos sobre políticas linguísticas relacionadas ao ensino de espanhol pensado para a formação profissional e tecnológica de nível médio ainda são escassos⁸. Por isso, estudá-las no contexto do IFPR pode significar um avanço não só para o campo, mas também para o contexto de pesquisa, pois este trabalho pode contribuir para uma melhor compreensão de como as políticas se produzem em sua relação com o ensino de espanhol.

Em pesquisa realizada no site eletrônico de buscas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁹ constatei como o assunto discutido nesta tese ainda é muito pouco explorado em trabalhos científicos, embora tenha se passado mais de uma década da promulgação da lei 11.161 de 2005 que instituiu a oferta do espanhol nas escolas públicas.

Realizei uma busca pelos trabalhos que versam sobre a temática no banco de dados citado porque este, além de existir desde o ano de 2002, integra os sistemas de informação de teses e dissertações da maioria das instituições de ensino e pesquisa de todo o Brasil, e possui reconhecimento do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações do país. Nessa plataforma, as instituições de ensino e pesquisa são as provedoras dos dados e o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) é o operador desses dados, pois foi a instituição que desenvolveu essa ferramenta de busca que é aberta e on-line, e é onde estão agregados e disponibilizados os metadados das teses e dissertações defendidas no país a partir de 2002.

Quando da busca pelos termos “política linguística”, “ideologia linguística” (no singular e plural) e “ensino de espanhol” ou “ensino de língua espanhola”, no resumo

⁸ Ao final deste capítulo introdutório trago uma breve seção que apresenta um levantamento que fiz para conhecer os estudos de mestrado e doutorado com objetivos próximos aos deste trabalho.

⁹ Ferramenta disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>

em português dos trabalhos, não houve nenhum resultado encontrado. Quando da busca em todos os campos ou seções, houve apenas um resultado de uma tese defendida em 2017. Os quadros a seguir reúnem as informações das primeiras buscas realizadas.

QUADRO 1 - BUSCA AVANÇADA 1

TRABALHOS RELACIONADOS NA BDTD
Busca por "política linguística" OR "políticas linguísticas" AND "ideologia linguística" OR "ideologias linguísticas" AND "ensino de espanhol" OR "ensino de língua espanhola" em <u>RESUMO EM PORTUGUÊS</u> .
Ano de defesa: de 2005 até 2020.
QUANTIDADE ENCONTRADA: 0

FONTE: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

QUADRO 2 - BUSCA AVANÇADA 2

TRABALHOS RELACIONADOS NA BDTD				
Busca por "política linguística" OR "políticas linguísticas" AND "ideologia linguística" OR "ideologias linguísticas" AND "ensino de espanhol" OR "ensino de língua espanhola" em <u>TODOS OS CAMPOS</u> .				
Ano de defesa: de 2005 até 2020.				
QUANTIDADE ENCONTRADA: 1*				
REFERÊNCIA	PALAVRAS-CHAVE	PERSPECTIVA/CAMPO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA
RECUERO, Ana Lúcia Pederzoli Cavaleiro (2017) TESE	<ul style="list-style-type: none"> • Glotopolítica • Políticas Linguísticas • Gramatização • Ensino de Espanhol no Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> • Glotopolítica • Ideologias Linguísticas • Ênfase no processo histórico e geopolítico 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar os argumentos operados a partir dos campos governamental e educacional que justificam ensinar ou não ensinar espanhol no Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa qualitativa • Análise documental
Obs. O trabalho acima apareceu em todas as buscas realizadas e por isso optamos por repetir seus dados em todos os quadros como resultado das buscas.				

FONTE: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Com o objetivo de ampliar a procura e conhecer melhor os trabalhos que também se aproximam da pesquisa que realizei, diminuí o número de palavras-chave da busca. Quando procurados os temas “políticas linguísticas” e “ensino de espanhol”, encontramos 24 trabalhos.

QUADRO 3 - BUSCA AVANÇADA 3

TRABALHOS RELACIONADOS NA BDTD				
Busca por "política linguística" OR "políticas linguísticas" AND "ensino de espanhol" OR "ensino de língua espanhola", em <u>todos os campos</u> .				
Ano de defesa: de 2005 até 2020				
QUANTIDADE ENCONTRADA: 24*				
*dois trabalhos foram excluídos por estarem muito distantes de nossa temática				
REFERÊNCIA	PALAVRAS-CHAVE	PERSPECTIVA/ CAMPO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA
SANTOS, Maristela Silva dos (2019) DISSERTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Ensino Da Língua Espanhola No Rio Grande Do Sul Políticas Linguísticas Função Social Da Língua Espanhola 	<ul style="list-style-type: none"> Linguística Aplicada Políticas Linguísticas na Prática Ênfase na agência de Professores 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar perspectivas de futuro do ensino da língua espanhola no estado do Rio Grande do Sul, a partir da visão de agentes de um contexto escolar, dada a não obrigatoriedade imposta por lei. 	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisa qualitativa Realização de entrevistas semiestruturadas e semiabertas.
HEUFEMANN, Felipe Miguel Castro (2019) DISSERTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Língua Espanhola Estudo E Ensino Política Linguística Política Pública Manaus (AM) 	<ul style="list-style-type: none"> Glotopolítica Ênfase em documentos oficiais e instâncias legisladoras de poderes públicos. 	<ul style="list-style-type: none"> Verificar a existência de políticas linguísticas a nível nacional, regional e local que têm contribuído para o ensino da Língua Espanhola na cidade de Manaus 	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisa qualitativa Análise bibliográfica e documental
LOUREIRO, Valéria Jane Siqueira (2019) DISSERTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Educação e Estado Língua Espanhola Ensino e Língua Espanhola Estudo e Ensino Exame Nacional Do Ensino Médio (ENEM) Política Linguística Língua Estrangeira Espanhol 	<ul style="list-style-type: none"> Educação Políticas Linguísticas Declaradas, Praticadas e Percebidas. Ênfase na percepção de estudantes 	<ul style="list-style-type: none"> Verificar as motivações dos estudantes para a escolha de língua estrangeira no ENEM 2016 	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisa qualitativa Análise bibliográfica e documental Realização de questionários
MORAIS, Bárbara Baldarena (2018) TESE	<ul style="list-style-type: none"> Língua Espanhola Ensino Políticas Linguísticas Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> Glotopolítica Ênfase no percurso histórico 	<ul style="list-style-type: none"> Traçar um panorama da situação do ensino da língua espanhola no Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> Análise documental historiográfica
BARRIOS, Raquel Bicalho de Carvalho (2018) DISSERTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Políticas publicas Ensino de espanhol como língua estrangeira Ciclo de políticas Formação de professores 	<ul style="list-style-type: none"> Linguística Aplicada Ciclo de Políticas de Ball Ênfase na apropriação pelo professor 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar o processo de implementação da Lei n. 11.161 e sua concretização em um curso universitário de formação docente da instituição 	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisa qualitativa Análise documental Realização de questionário
ALBERTI, Regiane de Fátima Siqueira (2018) DISSERTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Ensino De Espanhol Variação Linguística Ensino Público e Privado Livro Didático Políticas Linguísticas 	<ul style="list-style-type: none"> Sociolinguística Variação Linguística Ênfase na apropriação pelo professor 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar e discutir como se efetiva o ensino de Língua Espanhola num enfoque sobre variações linguísticas 	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisa qualitativa Estudo de caso do tipo etnográfico Realização de entrevistas semiestruturadas

<p>RECUERO, Ana Lúcia Pederzoli Cavaleiro (2017)</p> <p>TESE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Glotopolítica • Políticas Linguísticas • Gramatização • Ensino De Espanhol No Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> • Glotopolítica • Ideologias Linguísticas • Ênfase no processo histórico e geopolítico 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar os argumentos operados a partir dos campos governamental e educacional que justificam ensinar ou não ensinar espanhol no Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa qualitativa • Análise documental
<p>GUERREIRO, Solano da Silva (2017)</p> <p>DISSERTAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino de Espanhol • Políticas Linguísticas • Glotopolítica • Fronteira Brasil-Peru • Benjamin Constant - AM 	<ul style="list-style-type: none"> • Glotopolítica • Ênfase em documentos oficiais e escritos 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar implementação da Língua Espanhola nas escolas públicas da zona urbana do município de Benjamin Constant, fronteira Brasil-Peru, no Estado do Amazonas 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa qualitativa • Análise bibliográfica e documental
<p>FERREIRA, Daniella de Melo Vanderlei (2017)</p> <p>DISSERTAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas Linguísticas • Praticadas, percebidas e declaradas • Crenças • Ensino do espanhol 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguística Aplicada • Políticas Linguísticas • Ênfase nas crenças de estudantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a relação entre as políticas linguísticas declaradas e percebidas na inserção e manutenção do espanhol no Ensino Médio das escolas públicas em João Pessoa 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa qualitativa • Aplicação de questionários
<p>ALVES, Davidson Martins Viana (2017)</p> <p>DISSERTAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas linguísticas • Ensino de pronúncia. • Espanhol L1 • Espanhol • L2. Consoantes Sibilantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociolinguística • Fonética • Glotopolítica • Ênfase nas na descrição fonológica 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever os fenômenos fonético-fonológicos concernentes à categoria sonora das sibilantes, a Andaluzia. • Construir diretrizes que auxiliem o ensino e a aprendizagem de categorias fonético-fonológicas de espanhol como L2 para a diversidade, pluralidade e heterogeneidade linguística 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa quanti e qualitativa • Análise qualitativa: observação-participante • Análise qualitativa: observações de cunho etnográfico
<p>CÁCERES, Glenda Heller (2017)</p> <p>TESE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Profissional e Tecnológica • Política Linguística Educativa • Mobilidade Estudantil • Ensino-Aprendizagem de Espanhol • Cidadania Regional 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguística Aplicada • Teoria Fundamentada no Dados • Ênfase na representação discursiva de estudantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar discursos avaliativos dos alunos de uma unidade do IFRS sobre o intercâmbio realizado na <i>Escuela Tecnológica Argentina</i>. • Julgar os efeitos do projeto pedagógico, entendido como gestão de línguas, e política linguística. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa qualitativa • Aplicação de entrevistas semiestruturadas
<p>REIS, Isabel Martins (2017)</p> <p>DISSERTAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • IFMG • Análise De Discurso Crítica • Política Linguística • Ensino De Espanhol • Ensino Técnico Integrado 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguística Aplicada • Análise de Discurso Crítica • Ênfase nos discursos de professores de espanhol e de gestores 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar implantação e oferta da língua espanhola em três unidades do IFMG 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa qualitativa • Realização de entrevistas semiestruturadas com professores e gestores

ALMEIDA, Jéssica Chagas de (2017) DISSERTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Espanhol Língua Estrangeira • Formação de Professores • Política Linguística • OCEM • Análise do Discurso 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de Discurso Francesa • Ênfase em documentos escritos 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar em que medida o docente pressuposto na OCEM adquire todos os conhecimentos a ele atribuídos no curso de formação de professores de E/LE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa qualitativa • Análise documental
MELLO, Fabiane Cristina de (2016) DISSERTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • América Latina • Ensino de Espanhol no Brasil • Representação Social • Identidade • Cursos de Letras-Português/Espanhol 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguística Aplicada • Representações discursivas • Ênfase nas apropriações dos participantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as representações sociais em relação à América Latina e às variantes linguísticas do espanhol • Verificar efeitos dessas representações para a constituição da identidade de professor de espanhol em formação 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa qualitativa • Realização de entrevistas semiestruturadas com questões abertas • Análise documental
FRAGA, Natan Gonçalves (2016) DISSERTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • América Latina • Espanhol como língua estrangeira / adicional • Livros Didáticos • Matizes (inter)culturais 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise discursiva • Ênfase na análise do material didático como Política Linguística 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar sobre a (in)visibilidade da América Latina nos manuais de ensino do espanhol como língua estrangeira/adicional que circulam no contexto escolar do Ensino Médio, em específico nas coleções Proyecto Enlaces (2013) e Eco: (2010). 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa qualitativa • Análise discursiva documental
BELAONIA, Sara Giuliana Gonzáles (2016) TESE	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino De Espanhol • Intervenções Político-Educacionais • Formação Continuada 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise discursiva • Ênfase nos documentos oficiais 	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir a relação entre as diretrizes educacionais (leis e intervenções políticas) concernentes ao ensino de espanhol e a sua aplicação no contexto escolar do Estado de Goiás • Identificar as percepções que os professores participantes em relação às intervenções mediadas pelo poder público em sua formação continuada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa qualitativa • Análise discursiva documental • Realização de questionários com perguntas abertas • Registros em áudio e vídeo • Diário de Campo
SABROZA, Daiana Marques (2015) DISSERTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Português e Espanhol • Brasil e Argentina • Leis • Status • Integração 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociolinguística • Teoria da Enunciação • Ênfase em documentos oficiais 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar o status adquirido pelas línguas portuguesa e espanhola no contexto da globalização das relações econômicas, políticas e culturais e da integração regional, a partir das políticas advindas do Mercosul. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa qualitativa • Análise enunciativa da textualidade das leis do espanhol e do português
RIBEIRO, Simone Beatriz Cordeiro (2015) DISSERTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Língua(s) de Fronteira • Língua Espanhola • Políticas e Planificações Linguísticas • Direitos Linguísticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguística Aplicada • Ênfase nas percepções dos participantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, problematizar e argumentar em favor de uma política e de uma planificação linguística condizentes com o contexto linguístico de fronteira 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa qualitativa • Realização de entrevistas semiestruturadas

	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino e Aprendizagem De Línguas 			
SOUZA, Marialves Silva de (2013) DISSERTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Espanhola - Estudo E Ensino • Linguística • Livros Didáticos • Espanhol Como Língua Estrangeira • Política Linguística 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguística Aplicada • Políticas linguísticas na prática, materializadas em livros didáticos • Ênfase na apropriação por parte dos professores 	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir acerca da situação política do ensino de espanhol como língua estrangeira e sua relação com a produção de material didático, no âmbito da educação básica, na cidade de Aracaju 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa qualitativa descritiva • Análise documental e bibliográfica de livros didáticos • Realização de entrevistas semiestruturadas
BETANCOR, Tania Oroná (2013) DISSERTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino de Língua Espanhola • Representação • Políticas Linguísticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguística Aplicada • Ênfase nas representações sociais e percepções de estudantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as representações de estudantes de ensino médio sobre a língua espanhola, aprendizagem da língua e seus falantes em cidades de fronteira. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico • Registro e análise em áudio e vídeo • Diário de campo • Aplicação de questionário a estudantes
OLIVEIRA, Sueli Terezinha de (2011) DISSERTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Análise do Discurso • Políticas Linguísticas • Mercosul • Ensino de Espanhol 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de discursivo francesa • Ênfase na análise de materiais didáticos e documentos de política linguística oficial 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar políticas linguísticas voltadas à promoção do ensino da língua espanhola no Brasil e suas contradições 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa qualitativa interpretativista • Análise discursiva de documentos e acordos oficiais • Análise discursiva de livros e materiais didáticos
LEMKE, Cibele Krause (2010) TESE	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso Acadêmico • Ensino de Línguas • Língua Espanhola • Multilinguismo • Política Linguística 	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas e práticas linguísticas • Ênfase nas análises discursivas e nas percepções dos participantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como ocorre a gestão das línguas em um contexto multilíngue com espanhol no currículo escolar. • Investigar como as políticas contidas em documentos regulamentadores contemplam a realidade multilíngue do Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico • Análise de documentos • Registros em áudio e vídeo de aulas de espanhol • Notas de campo, • Realização de entrevistas e questionários
JANTUTA, Lucelio (2010) DISSERTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Língua • Política de Línguas • Enunciação 	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciação • Ênfase na análise documental 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os efeitos de políticas educacionais públicas e políticas de línguas em documentos entre 2000 e 2003 no Sistema Colégio Militar do Brasil sobre a implantação da língua espanhola no Ensino Médio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa qualitativa • Análise documental
SOUZA, Fábio Marques de (2009) DISSERTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Espanhola - Formação De Professores • Políticas Públicas - São Paulo (Estado) • Imperialismo Linguístico – Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguística Aplicada • Análise do Discurso. • Ênfase em documentos oficiais e escritos 	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar memória do ensino do espanhol no Estado de São Paulo • Analisar as políticas de difusão e formação de professores para essa língua estrangeira 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa bibliográfica e documental

	• Políticas Linguísticas		no Estado de São Paulo	
--	-------------------------------------	--	---------------------------	--

FONTE: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Na busca de que trata o

QUADRO 3, me chamou a atenção o fato de nem todos utilizarem o termo “políticas linguísticas” no campo de palavras-chave do trabalho, mesmo que no corpo do texto declarem que tratam do tema, seja na prática e/ou como políticas materializadas, seja como políticas oficiais ou declaradas. Menos atenção chamou, mas ainda é interessante de ser comentado, o fato de alguns autores fazerem diferenciação entre políticas de línguas e políticas linguísticas como é o caso de alguns trabalhos do Rio Grande de Sul, a exemplo de Mello (2016) e Jantuta (2010), uma vez que os próprios autores concordam que “em essência esses conceitos não divergem do que se entende por política linguística” (CALVET, 2007 *apud* JANTUTA, 2010, p.16). Parece-nos que tais distinções são evocadas em colaboração da área ou campo de estudo da *Glotopolítica*. Sobre essa questão terminológica, tratamos na seção 3.1.2 deste trabalho. Com efeito, o fato mais notório é que sob a denominação de *Glotopolítica* o campo tem crescido na esfera acadêmica, o que pode ser averiguado a partir da constatação da perspectiva teórica adotada pela maioria dos trabalhos encontrados (vide

QUADRO 3).

Ainda sobre a Busca Avançada 3 na BNTD de que trata o

QUADRO 3, são unânimes os trabalhos de caráter qualitativo, dada a natureza do objeto de estudo. São recorrentes os que utilizam a análise documental e enfatizam a importância das políticas oficiais e de instâncias ou atores legisladores, 10 (dez) de 24 (vinte e quatro) trabalhos. Contudo, 14 (quatorze) trabalhos, isto é, a maioria, afirmam a maior relevância dos estudos das percepções ou das apropriações das políticas linguísticas pelos atores ou agentes. Isso pode ser tomado como um indicativo de uma tendência de que as políticas linguísticas estejam sendo estudadas em sua complexidade, em suas múltiplas camadas de criação, interpretação, apropriação e instanciamento. Vistas como processo, também são vistas como impulsionadas por múltiplos agentes em variados contextos. Assim, a maioria das pesquisas realizam Análises de/do Discurso, de textos e práticas linguísticas e apenas um estudo se propôs a analisá-los a partir do quadro conceitual das Ideologias Linguísticas, como me propus neste trabalho.

Sobre as pesquisas de campo dos trabalhos relacionados, gostaríamos de destacar que apenas dois trabalhos foram realizados em unidades da Rede Federal de EPCT, o de Glenda Cáceres (2017) e o de Isabel Reis (2017), no IFRS e IFMG respectivamente. Esses estudos são muito relevantes e estão intimamente ligados ao escopo de nosso estudo. A tese da pesquisadora Cáceres (2017) apresenta uma perspectiva próxima da que adotamos e enfatiza o papel central dos professores na construção e implementação das políticas linguísticas educacionais, na construção do projeto pedagógico do intercâmbio realizado pelos estudantes participantes da pesquisa. A dissertação de Reis (2017) enfocou os discursos dos professores e gestores para analisar a implantação do espanhol em cursos técnicos integrados ao ensino médio de seu campo de pesquisa. Penso que os trabalhos relacionados à Rede EPCT talvez mereçam mais atenção tanto por parte dos pesquisadores que se dedicam ao ensino técnico, científico e tecnológico, como também dos gestores da Rede que poderiam incentivar e apoiar mais estudos e projetos que envolvam as línguas.

Para finalizar essa sondagem dos trabalhos relacionados, realizei uma quarta busca no banco de dados da BNTD, apenas com o termo “ideologias linguísticas” e nessa ocasião conseguimos encontrar 3 pesquisas que tratavam sobre o ensino de espanhol e sobre ideologias linguísticas, conforme informações do QUADRO 4 que segue.

QUADRO 4 - BUSCA AVANÇADA 4

TRABALHOS RELACIONADOS NA BDTD				
Busca por "ideologia linguística" OR "ideologias linguísticas" em <u>todos os campos</u> .				
Ano de defesa: de 2005 até 2020.				
QUANTIDADE ENCONTRADA: 3*				
*O buscador exibiu 29 entradas, mas apenas 3 relacionadas ao ensino de espanhol, motivo pelo qual os demais trabalhos foram excluídos.				
AUTOR	PALAVRAS-CHAVE	PERSPECTIVA/CAMPO	OBJETIVOS	METODOLOGIA
SOUSA, Greice de Nobrega e (2019) TESE	<ul style="list-style-type: none"> • Canção • Discurso pedagógico • Glotopolítica • Língua espanhola • Material didático • Memória 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise do Discurso de linha francesa • Glotopolítica 	<ul style="list-style-type: none"> • Interrogar características do discurso pedagógico sobre a língua espanhola na construção dos sentidos instalados na relação sujeito brasileiro/LE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa qualitativa • Análise de atividades didáticas com canções elaboradas por professores • Aplicação de questionários
AIRES, Débora Medeiros da Rosa (2019) DISSERTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ideologias linguísticas</u> • Línguas em contato • Ensino de língua estrangeira • Língua espanhola 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociolinguística • Glotopolítica 	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre ideologias linguísticas implicadas na relação entre português língua materna (LM) e espanhol língua estrangeira (LE), a partir da visão de estudantes de Letras e de seus professores 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa qualitativa • Aplicação de questionários a estudantes e professores
RECUERO, Ana Lúcia Pederzoli Cavalheiro (2017) TESE	<ul style="list-style-type: none"> • Glotopolítica • Políticas Linguísticas • Gramatização • Ensino de Espanhol no Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> • Glotopolítica • Ideologias Linguísticas • Ênfase no processo histórico e geopolítico 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar os argumentos operados a partir dos campos governamental e educacional que justificam ensinar ou não ensinar espanhol no Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa qualitativa • Análise documental

FONTE: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

De fato, é notório que tão poucos trabalhos citem ideologias linguísticas em estudos de políticas linguísticas e que apenas dois estudos utilizem o quadro conceitual das ideologias linguísticas na geração e análise de dados. Note-se que apenas o trabalho de Débora Aires (2019) trouxe o termo no campo de palavras-chave.

Algumas pesquisas mencionadas no

QUADRO 3 empregam o quadro das representações sociais de uma maneira próxima a de alguns sentidos de ideologias linguísticas, tidas como um sistema cultural de ideias sobre as relações sociais e linguísticas (sendo as representações implícitas ou explícitas, que interpretam a relação entre língua e seres humanos no mundo social, incluindo os papéis que as línguas desempenham nas experiências sociais dos indivíduos). Contudo, por vezes há dimensões que o campo das representações sociais não trabalha, como as relações de poder, os interesses políticos e morais, além do fato de os indivíduos sempre expressam discursivamente a partir sua posição social (IRVINE, 1989).

Acreditamos, portanto, que as ideologias linguísticas nos dão melhores subsídios para interpretar as apropriações, interpretações e os posicionamentos dos participantes da pesquisa em relação às políticas linguísticas. Ainda em relação ao uso do quadro das representações sociais, dependendo da perspectiva teórica tomada, as ideologias linguísticas podem acabar sendo discutidas a partir de princípios mentalistas, como uma questão de consciência. Nesse quesito, me parece fundamental observar que elas não são como um simples reflexo das relações sociais, mas que elas refratam essas relações. Além disso, ao mesmo tempo as geram, são organizadas por ela (WOOLARD, 2007, p. 130). Ainda que pertençam ao mundo e ainda que possam ser percebidas como quadros cognitivos, as ideologias linguísticas sim emergem das práticas linguísticas e metalinguísticas (DEL VALLE, 2007, p. 20).

Anseio que este trabalho possa colaborar igualmente para que o ensino de línguas possa perceber proveito de educadores mais conscientes de como as políticas e ideologias linguísticas estão intimamente ligadas, de como são produzidas e legitimadas, e que possam também estar mais cientes de que podem ser subvertidas.

Ao passo que as políticas se produzem nas práticas cotidianas, nas interações e que, no caso do ensino de línguas, as políticas linguísticas podem ser apreendidas tanto nas práticas cotidianas do processo de ensino/aprendizagem como no diálogo entre pares e na relação com políticas institucionais ou políticas governamentais estaduais e/ou nacionais. Para o desenvolvimento dessas práticas e dessas políticas, é fundamental que todos os envolvidos, sobretudo os docentes, sejam cada vez mais conscientes de como as políticas e ideologias são produzidas, legitimadas ou até mesmo resistidas. Nesse sentido é que propomos compreender melhor as políticas linguísticas do IFPR, a partir da análise dos documentos institucionais e das narrativas

autoetnográficas desta professora-pesquisadora que focalizaram as relações ou diálogo entre as diferentes vozes sociais presentes nos enunciados em questão.

Finalmente, cabe afirmar que com este tipo de trabalho não se quer apenas influenciar no planejamento linguístico, para que aconteça um ou outro tipo de uso, de uma ou outra língua, pois isso significaria prestar-se a uma política linguística utilitarista. Almeja-se com este estudo poder contribuir ou dar alguns subsídios não apenas para um aperfeiçoamento das políticas linguísticas de ensino de línguas no IFPR, mas principalmente para os próprios professores que cada vez mais são convocados a participar ativamente das políticas no seu cotidiano.

Para apresentar este estudo, organizei o presente documento em seis seções. A primeira apresenta o trabalho como um todo, seu contexto, os objetivos da pesquisa e a sua justificativa.

A segunda seção traz as perspectivas teóricas e metodológicas deste trabalho, a postura epistemológica, ética e política adotada, a concepção de linguagem e sujeito tomada e o processo de geração e de análise de dados.

Na terceira seção, trago a revisão bibliográfica sobre perspectivas de estudos sobre políticas e ideologias linguísticas.

A quarta seção traz a discussão sobre as análises realizadas neste trabalho, que são apresentadas em duas partes. A primeira trata das análises das narrativas autoetnográficas, e a segunda sobre a análise discursiva dialógica de documentos concernentes às políticas linguísticas do IFPR.

A quinta seção articula as conclusões ou lições aprendidas até o momento que escrevo este documento e faz alguns apontamentos sobre o ensino de espanhol no Instituto. A última parte deste trabalho traz as referências e os anexos.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O presente estudo segue uma perspectiva dialógica baseada no Círculo de Bakhtin, mas também se enquadra no campo da Linguística Aplicada – LA. Abaixo explico motivos pelos quais optei por tais perspectivas e na seção subsequente trato da postura epistemológica, ética e política adotada neste trabalho, que está intimamente ligada à agenda contemporânea da LA no Brasil e relacionada à *prima filosofia* de Bakhtin (2010).

O primeiro motivo que elenco para justificar a filiação desta pesquisa se relaciona com a concepção de linguagem de que parto, que é mais bem detalhada na seção 2.3 deste trabalho: tanto a metalinguística bakhtiniana¹⁰ (que aqui optarei por chamar de perspectiva dialógica da linguagem) como a LA não se limitam a descrições de uso de linguagem, como tradicionalmente algumas áreas da linguística se estabeleceram, a exemplo de trabalhos consolidados da Linguística Variacionista. Isso ocorre porque a filosofia da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin e o quadro epistemológico da LA permitem que nos debrucemos sobre o uso da linguagem a partir de uma concepção de língua como discurso e como construção social, historicamente situada, atravessada por subjetividades (MOITA LOPES, 2013). A natureza social da linguagem está no cerne das contribuições do Círculo que entende a interação verbal (ou interação discursiva) como a realidade fundamental da língua que se dá entre sujeitos sócio historicamente situados, intersubjetivamente relacionados pelo diálogo. Cabe sublinhar que ao considerar a língua viva do enunciado concreto não lidamos com abstrações de palavra, oração ou frase etc sem que estejam expressando uma situação concreta, sócio-histórica e irrepetível, pois “essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, ou seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2015b, p.295).

¹⁰ Em geral as traduções brasileiras optam pelo termo metalinguística, mas há também o termo translinguística para designar a perspectiva dialógica da linguagem pois, como lembra Fiorin (2010), do ponto de vista do sistema, seriam equivalentes os prefixos – *meta* (grego) e – *trans* (latino), mas não do ponto de vista discursivo. E como o Círculo pretendia constituir uma ciência que transbordasse a linguística tradicional e os sistemas virtuais/abstratos estudados por ela, estudando o funcionamento real da linguagem com base em outras teorias, parece-me mais adequado utilizar o termo perspectiva dialógica da linguagem neste trabalho.

Nesse sentido, o uso ou os enunciados concretos se referem à função da língua e se opõem à forma e às concepções de língua como sistema autônomo, ideologicamente neutro, passível de ser abstraído dos indivíduos e da sociedade que a usam. Cabe aqui lembrar que “um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (BAKHTIN, 2015b, p.289).

Assim, suponho transpor os limites da restrição a questões formais dos estudos tradicionais de orientação moderna (BAUMAN, BRIGGS, 2003) ou dos estudos tradicionais da linguística, que não se propõem ao estudo das relações dialógicas enquanto enunciado integral, mas o complementam, como Bakhtin explica em “O discurso em Dostoiévski”:

temos em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária a alguns aspectos da vida concreta do discurso. **Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para os nossos fins.** Por este motivo, as nossas análises subseqüentes **não são linguísticas no sentido rigoroso do termo.** Podem ser situadas na metalinguística, subtendendo-a como um estudo – ainda não-constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da Linguística. As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a Linguística e devem aplicar os seus resultados. A Linguística e a Metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se. Na prática, os limites entre elas são violados com muita frequência. (2015a, p.207) (grifo meu)

O segundo motivo pelo qual mencionamos o enquadramento do presente estudo se deve à preocupação com uma agenda contemporânea, isto é, questões do nosso tempo, numa direção inter/trans/indisciplinar, voltada para questões da modernidade recente, “a partir de outras bases, outras teorizações, modos e paradigmas de investigação”, como aponta Moita Lopes (2013 a, p. 18). Segundo Moita Lopes (*ibidem*), o termo “modernidade recente” refere-se às últimas décadas do século XX e o tempo em que vivemos, considerado como um segundo período da modernidade. Conforme explica o autor, o primeiro período foi marcado pelos grandes descobrimentos do século XVI, pelo capitalismo e pela construção do ocidente. O segundo momento percebeu outras grandes mudanças de natureza econômica, política, tecnológica, cultural e social que instauraram uma modernidade exacerbada

ou descontrolada, como diria Giddens (2000), ou ainda líquida, segundo Bauman (2001).

O terceiro motivo do enquadramento deve-se à opção teórico-metodológica e política que é também de natureza ideológica. Assumo que questões éticas e ideológicas são inerentes à produção de conhecimento e fazem parte desse engajamento social do pesquisador, que deve sempre considerar questões políticas e de relações de poder em seus estudos. Assim, me recuso a adotar uma perspectiva de ciência como produtora de verdades universalizantes e entendo que o foco da pesquisa neste campo deve dar-se no engajamento social do indivíduo que produz ciência. Na perspectiva bakhtiniana, trata-se do ato ético responsável (BAKHTIN, 2010) que revela como nos movemos e orientamos em relação ao mundo e que aqui se traduz em, enquanto pesquisadora, ter o compromisso de realizar um exercício contínuo de autorreflexão, de pensar e repensar em minha implicação no estudo que realizo e nos seus efeitos, sem perder de vista que os conhecimentos que produzimos são sempre parciais e inseparáveis da perspectiva adotada, que é carregada de valores e ideologias que são fruto de uma subjetividade em relação com indivíduos e fatos sociais que também são historicamente localizados, e que, portanto, também têm sentidos construídos local e particularmente. (MOITA LOPES, 2013).

Para a pesquisa em LA como na filosofia da linguagem desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, a situacionalidade e a particularidade dos conhecimentos são questões centrais. Esse posicionamento teórico-metodológico pretende romper com caminhos cristalizados de uma ciência moderna de orientação positivista. E a partir dessa perspectiva não almejo elaborar grandes generalizações, mas pensar sobre conhecimentos locais em relação com outros, como disse Fabrício (2013), buscando a desaprendizagem de ideologias arraigadas sobre a produção de conhecimento. Trata-se de construir conhecimentos particulares e situados, que também enfrentam a sua parcialidade, que é inerente a todo conhecimento, inclusive ao conhecimento acadêmico-científico. Portanto, o pesquisador torna-se responsável também pelos efeitos dos conhecimentos que produz e divulga, numa ação responsiva e responsável em que posicionar-se significa implicar-se.

Após a virada pós-estruturalista, também discursiva, pós-colonial, feminista e antirracista, não podemos mais nos pautar em essencialismos e homogeneidades linguísticas; e esse é o quarto motivo da opção que fiz. Nossa contemporaneidade é

marcada por movimentos e multiplicidades. Vivemos num mundo superdiverso, híbrido, mestiço, “tornando necessária uma linguística de práticas e contatos em oposição a uma linguística de comunidades e da estrutura interior das línguas” (MOITA LOPES, 2013 a, p. 29). Propõe-se, assim, deslocar o foco de investigação da língua para a semiose socialmente constituída.

Blommaert e Rampton (2011), por exemplo, operam com uma visão de mobilidade no estudo da linguagem e sugerem pensar as línguas como recursos ou repertórios linguísticos em movimento. As pessoas se movem pelo espaço e tempo, e constroem seus repertórios de modo transidiomático. A globalização alterou subjetividades e a expressão das identidades com a sua imensa diversidade social, cultural e linguística, configurando o que Vertovec (2007) chama de superdiversidade.¹¹ Em maior intensidade e quantidade acontecem encontros e desencontros de toda ordem, entre diferentes pessoas dispersas pelo mundo hiperdiverso, seja pelos constantes fluxos migratórios ou pelos inovadores meios de comunicação digitais. As fronteiras tornaram-se porosas e estudar essas interações parece tornar-se um fazer mais complexo. O multilinguismo não se dá apenas no uso de línguas que antes eram vistas como separadas umas das outras, de maneira estanque. Os estudos linguísticos tradicionais com orientação positivistas, por exemplo, antes buscavam demarcar bem as fronteiras e os contornos entre as línguas. Hoje, na LA, trabalha-se com hibridismos linguísticos, cruzamentos, misturas e os fluxos que transcendem fronteiras também acadêmicas e que criam uma pluralidade de significados. De certa forma, de uma multiculturalidade passamos a nos compreender transculturais e transnacionais. Na perspectiva bakhtiniana, se trabalha com o conceito de heterodiscursos¹² ou heteroglossia que podem ser traduzidos em

¹¹No caso do Brasil, a superdiversidade não é um fenômeno pós-moderno, pois ela nos constitui desde o início, primeiramente com diferentes povos indígenas, depois com africanos escravizados trazidos a força pra cá, colonizadores vindos de diferentes locais da Europa, além de migrantes europeus e asiáticos.

¹²Segundo Beth Brait, “trata-se da mistura de diferentes grupos de língua, culturas e classes, traduzindo-se pela concepção de variação como sendo a realidade constitutiva de uma língua e o confronto de línguas e de culturas num mesmo espaço. Esse conceito é, sem dúvida, um dos mais ricos dentro da concepção de linguagem do pensador russo, sendo mobilizado por todos que se interessam por discurso, ideologia, educação, ensino de línguas, formas de interação em sala de aula e fora dela, identidade e outros elementos que envolvem as relações existentes entre linguagem, instituições e história. Bakhtin trabalhou esse conceito nos estudos sobre o romance [...] seria

pluralidades de pontos de vista, conquistadas pela alteridade constitutiva do diálogo ou pelas relações dialógicas entre vozes de instâncias discursivas diversas.

Makoni e Pennycook (2006), Pennycook (2007) e Rampton (2006) são exemplos de autores que estudam políticas linguísticas e que realizam críticas ao conceito de língua pura, apontando para a impossibilidade de uma língua ser diferente das outras apenas em sua estrutura, aspectos lexicais, fonológicos ou sintáticos etc. sob o subterfúgio de praticarem uma ciência objetiva e neutra. Essas críticas são realizadas aos estudos que se basearam numa visão estática e reducionista de língua, perspectiva que se restringe a aspectos formais e desvincilha a língua de seus falantes reais e de suas práticas discursivas em sociedade, esquivando-se do trabalho de lidar com a heterogeneidade e complexidade das línguas. Quando olha apenas para tal face da língua, a linguística tradicional acaba por ignorar tantos usos e efeitos de suas produções acadêmico-científicas, e colabora para instaurar uma nova forma de lidar com o outro não falante da língua pura, o não nativo, o não pertencente à nação dessa língua. Os autores supracitados, por exemplo, revelam que o conceito de língua estável, autônoma e uniforme deu à luz ao que hoje chamamos de inglês, espanhol, português etc. Além disso, a noção de língua pura também deu passagem para a fabricação de comunidades imaginadas, no sentido de Anderson (2008), bem como contribuiu para a noção de fronteiras bem delimitadas entre línguas.

As línguas nessa visão moderna são tidas como marcas que diferenciam uma cultura-nação de outras e com isso alguns aspectos passam a ser reconhecidos como características inerentes de uma comunidade. E com esse tipo de naturalização derivada da associação de uma língua a um povo/nação, ocultaram-se movimentos de tensões e disputas travados para a unificação ou constituição dos Estados modernos que são fruto de um projeto político assentado no monolinguismo de uma sociedade supostamente monocultural. Ocorre que esse conceito de língua pura ajudou a construir uma política para lidar com o “outro”, lançando mão de regimes de normatividade que se baseavam na verdade em estudos descritivos que

empobrecedor restringir o conceito de heteroglossia unicamente à perspectiva sociolinguística da linguagem, ou à polifonia do romance. Um estudo atento dos vários textos mostra os componentes *hetero*, *pluri*, *inter*, *intra* como sendo constitutivos da natureza da linguagem, da realidade das línguas e, portanto, da condição de existência dos sujeitos e dos sentidos” (1998, p.166-168)

primeiramente se propunham a ajudar na criação de dicionários, gramáticas e outros instrumentos reguladores da língua e de seus falantes. De tal modo, linguistas acabaram por amparar a fabricação de realidades socioculturais ao descreverem as línguas como sistemas, construindo normas linguísticas que passaram a organizar (e até mesmo produzir) comunidades / sociedades, e ainda colaboraram para legitimar hierarquizações de línguas e de pessoas. Enfocar apenas normas linguísticas acabou por tornar estudos descritivos em prescrições. Entretanto, os efeitos dos estudos linguísticos não são apenas sociais e políticos, pois a normatividade também influenciou na constituição de subjetividades e identidades, construiu fronteiras imaginárias e validou no campo uma maneira dualista de lidar com processos sociais complexos¹³.

Por tudo isso, numa filiação à LA e aos estudos baseados no Círculo de Bakhtin, me propus entender as línguas como fruto de ideologias linguísticas, o que significa dirigir-se a um movimento de repensar os alicerces do pensamento acadêmico ocidental. Um deles se traduz na relação sujeito-objeto, seja o falante e sua língua ou o pesquisador e o objeto de pesquisa. Considerar a língua a partir de pressupostos essencialistas como o de uma nação, uma língua, uma cultura, abrangeu a noção de identidades homogêneas e suscitou o apagamento das tensões e disputas que ocorrem no interior de qualquer sociedade ou grupo humano, e que se dão com e nas línguas. Por isso, a LA trabalha com uma noção de sujeito diferente da visão moderna tradicional. O sujeito não é mais visto *uno*, com uma origem e uma essência, mas é compreendido como descentrado e fragmentado, constituído e constituidor de sua subjetividade que é contingenciada por discursos e relações de poder. As identidades também não são tidas como fixas e nem possuidoras de atributos permanentes, ao contrário são difusas e movediças, e têm um potencial semiótico de repertórios particulares que são mobilizados em contextos específicos (BLOMMAERT, 2005). Articulações de gênero, raça, nacionalidade são exemplos de marcas semióticas na construção de identidades. Como explica Fabrício (2013, p.157) “em contextos de hiperdiversidade, sujeitos e subjetividades móveis, participam de

¹³ Na seção que trata das políticas linguísticas são mais bem explicados esses processos em que a diversidade passou a ser vista como um problema, dando lugar a ideologias essencialistas de pureza nacional e linguística.

uma variedade de grupos e redes sociais e comunidades, nos quais as interações estabelecidas têm alcance muito além de um evento comunicativo”.

2.1 POSTURA EPISTEMOLÓGICA, ÉTICA E POLÍTICA

À medida em que enfoca significados sociais, este trabalho se configura dentro do paradigma qualitativo-interpretativista. Creswell (2014) resume essa abordagem no excerto a seguir:

A pesquisa qualitativa é uma abordagem para explorar e entender o significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa **envolve perguntas e procedimentos emergentes, dados normalmente gerados no cenário do participante, análise de dados que é indutivamente construída, de temas particulares a gerais, e o pesquisador fazendo interpretações do significado dos dados**. O relatório final escrito possui uma estrutura flexível. Aqueles que se envolvem nessa forma de investigação se apoiam numa maneira de olhar para a pesquisa que sustenta um **estilo indutivo, um foco no significado particular e a importância de interpretar situação em sua complexidade**.¹⁴ (CRESWELL, 2014, p.4) (tradução livre e grifo meu)

Local e historicamente circunscritos, os sentidos são construídos nas relações entre os sujeitos e instituições específicos do campo estudado. Como não podem ser abstraídos objetivamente da realidade, para acessar a esses sentidos o pesquisador lança mão de um movimento indutivo, como aponta Creswell (*op.cit*). Dito de outra forma, os acontecimentos particulares que são experienciados no contexto da pesquisa nos conduzem às interpretações e apenas posteriormente é que são realizadas formulações ou até mesmo certas generalizações. Segundo Gil (1999, p.28), “o método indutivo procede inversamente ao dedutivo” e generalizações poderiam ser realizadas desde que *a posteriori* do processo de geração dados. O mais

¹⁴Qualitative research is an approach for exploring and understanding the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem. The process of research involves emerging questions and procedures, data typically collected in the participant's setting, data analysis inductively building from particulars to general themes, and the researcher making interpretations of the meaning of the data. The final written report has a flexible structure. Those who engage in this form of inquiry support a way of looking at research that honors an inductive style, a focus on individual meaning, and the importance of rendering the complexity of a situation. (CRESWELL, 2014, p.4).

importante do método mencionado me parece ser o fato de que os dados são construídos no campo e que o próprio objeto emerge das experiências do pesquisador no contexto. Por esse motivo, creio poder indicar o mencionado movimento indutivo em contraposição ao método dedutivo. De qualquer modo, vale ainda realçar que, “de acordo com o raciocínio indutivo, a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos”. (*ibidem*). Contudo, de acordo com a postura epistemológica que adoto, não busco realizar generalizações, mas estabelecer relações com outros contextos, pois acredito que todo conhecimento é uma construção, um processo circunstanciado, local e historicamente, organicamente atrelado à postura do pesquisador, incluindo as opções éticas e políticas que toma na realização de todo o estudo.

A geração dos dados na pesquisa qualitativa é entendida como um processo construtivo interpretativo que se apoia na “irredutibilidade da experiência”¹⁵, que é um de seus aspectos constitutivos (RAMPTON et al, 2014, p.3). É nesse ponto que se realiza o movimento indutivo acima mencionado. Essa perspectiva se alinha a conceitos e modos de realizar pesquisa encontrados na linguística aplicada e na etnografia linguística, como observam os autores supracitados, uma vez que conceituações e métodos etnográficos se mostram muito úteis para outras disciplinas, para além da Antropologia e da Sociologia.

Neste estudo, ressalto a importância da autoetnografia para pronunciar a minha inscrição enquanto pesquisadora-professora de espanhol do IFPR que optou por expressar seu papel ativo em todas as etapas do processo de pesquisa como uma alternativa ética e política. O desenvolvimento dessa postura que é também epistemológica orientou as relações que estabeleci com as políticas linguísticas do IFPR, bem como com os participantes indiretos da pesquisa. Igualmente, essa postura pautou as discussões sobre as interpretações realizadas.

O papel do investigador na construção dos dados não é entendido aqui como um sujeito mero expectador da realidade, mas como um participante ativo. Como dito

¹⁵Com ênfase na experiência, na prática, ou o que se entende por realidade em contraste com o abstrato ou teórico. Logo, não trabalhamos com experimentos, mas com a realidade na sua complexidade.

acima, na pesquisa qualitativa pautada na LA e na etnografia da linguagem, os dados não existem *a priori*, nem se encontram prontos à espera do procedimento da coleta, mas, ao contrário, são construídos durante todo o processo de pesquisa. Tal como afirma Creswell (*op.cit*), o foco da pesquisa qualitativa está no significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. E esta pesquisa se constitui como qualitativa por focalizar nas interpretações e apropriações das políticas linguísticas do IFPR desta professora-pesquisadora.

Do mesmo modo como ocorre no processo de significação, em um movimento dialógico o pesquisador interpreta e reinterpreta os eventos estudados, e acaba por (re)criar os dados quando com eles se relaciona. Assim, as interpretações realizadas neste tipo de pesquisa não podem ser entendidas como fotografias de fenômenos observados, pois dada a nossa condição humana a apreensão do real é sempre mediada pela linguagem. Nesse encadeamento, os fatos ou fenômenos são interpretados e a realidade é então entendida como uma verdade construída. No estudo das ideologias e políticas linguísticas a partir dos documentos analisados, observamos e analisamos uma pluralidade de vozes sociais em interação, que estão em uma relação social complexa mediada pela linguagem. Portanto, a resultante do estudo será também uma construção cuja autora se pronuncia como a responsável por sua interpretação.

Moita-Lopes (2009) explica esse processo de construção de conhecimento na LA como um “lugar de construir verdades contingentes”. Esse autor considera o fazer investigativo como uma ação ética e política, além de epistemológica, que problematiza a produção de conhecimento científico como uma produção de verdades, no plural, que fazem parte de um regime de verdades no sentido foucaultiano, que responde a conjunturas socioculturais e históricas.

É um truísmo em epistemologias contemporâneas a visão de que vemos nos dados de nossa pesquisa o que as teorias que abraçamos nos permitem ver. Isso indica que há circularidade entre teorias e dados. Examinando uma série de dados de uma perspectiva teórica diferente, é possível construir interpretações diferentes e, mais importante ainda, compreender que os dados não são mais os mesmos. (MOITA-LOPES, 2009, p. 35)

Trata-se também, portanto, de assumir que as práticas linguísticas enquanto práticas sociais são plenas de significados ambíguos e ambivalentes. Ao mesmo tempo que sofrem contingenciamentos apresentam possibilidades múltiplas e

infinitas, perfazendo variáveis impossíveis de serem controladas. Tal como aponta Moita-Lopes (*op.cit.*), na construção de conhecimentos sobre os fenômenos ou práticas linguísticas, as teorias também produzem limitações e emolduram aquilo que alcançamos observar. Assim, toda postura epistemológica instaura ou legitima verdades que são sempre parciais, tem efeitos éticos e políticos, questões a serem continuamente consideradas no fazer investigativo do linguista aplicado.

A resultante de minha investigação se configura, portanto, como uma interpretação qualitativa, uma dentre outras possíveis, pertinente ao contexto e momento abordado em particular, pois minha postura epistemológica, também política e ética, me interpela a refletir constantemente sobre como lido com os fenômenos pesquisados, como interajo com os pares no contexto pesquisado, como as teorias fundamentam a geração e análise de dados e ainda quais os possíveis efeitos que posso provocar durante e depois da realização da pesquisa, incluindo implicações éticas para além da esfera acadêmica. Por óbvio, o mesmo compromisso deve ser assumido posteriormente quando da publicação dos resultados da pesquisa, assumindo responsabilidade para com os efeitos futuros. Assim como enfatiza Fabrício (2013, p.62), ao destrinchar a agenda ética da LA,

não devemos almejar pelo saber, ou a invenção pela invenção, deslocados de compromissos éticos. Não devemos, tampouco, nos relacionar com o conhecimento que produzimos como 'captura' teórica do 'real'. Embora tecnicidades analíticas sejam parte necessária de nossas pesquisas, elas não deveriam se converter em mera atividade técnico-cognitiva [...]."

Logo, assumo que a pesquisa é um ato que precisa ter compromissos éticos, além de desenvolver técnicas. Um exemplo prático desse tipo de pesquisa engajada é visto quando há participantes, ocasião em que estes são/devem ser sempre entendidos como partícipes do processo de geração de dados, e não como meros objetos de pesquisa. Tal como aponta Moita-Lopes (2009, p. 37), contemporaneamente, "não parece fazer mais sentido realizar pesquisa com base em teorias que o(s) descorporificam e essencializam, mantendo-o(s) em espaços fechados e previamente determinados."

No exercício contínuo de autorreflexão, de pensar e repensar a minha implicação no estudo realizado, em seus possíveis efeitos, pondero também sobre quem poderá ser atingido com o trabalho, quem poderia se beneficiar ou até mesmo

quem poderia ser prejudicado¹⁶. Sem perder de vista que os conhecimentos que produzimos são sempre parciais e inseparáveis da perspectiva adotada, é necessário considerar que os sentidos produzidos em nossas descrições e observações não conseguem, portanto, ser neutros simplesmente porque fazem parte de uma rede de significações que compõe o nosso repertório linguístico e cultural.

Nessa trama de significação, considerando o processo dialógico bakhtiniano e o ato ético responsável, é também condição *sine qua non* da pesquisa proposta considerar que, no trabalho de campo, o pesquisador igualmente está sendo influenciado pela relação que estabelece/mantém com os participantes, bem como estes serão influenciados pelo pesquisador, numa relação dialético-dialógica. Logo, cabe sublinhar que conhecimentos científicos também são fruto de uma intersubjetividade, da relação do pesquisador com os participantes do estudo e da relação destes (incluindo o pesquisador) com os eventos. Entendo, portanto, que os sentidos não existem previamente, mas são construídos no fazer investigativo, analogamente aos processos dialógicos de significação. Conhecimentos estão circunscritos em um contexto e momento específicos, pois um acontecimento pode ter significados diferentes em locais distintos, e dependem também dos sujeitos em interação. Por isso, preocupamo-nos com as especificidades dos significados negociados em cenas concretas de interação, em práticas sociais específicas. E como acrescenta Erickson (1985),

a tarefa do analista é descobrir as diferentes camadas de universalidade e particularidade que são confrontadas no caso em apreço - o que é amplamente universal, o que generaliza outras situações semelhantes, o que é exclusivo para a instância especificada. Isso só pode ser feito, afirmam os pesquisadores interpretativos, atendendo aos detalhes do caso concreto em questão. Assim, **a principal preocupação da pesquisa interpretativa é a particularidade, ao invés de generalização.** (ERICKSON, 1985, p. 38)¹⁷ (grifo meu)

¹⁶ Neste trabalho, essa reflexão se deu principalmente em torno dos efeitos possíveis em relação aos professores que participaram da elaboração do texto da resolução que instituiu a política linguística do IFPR que poderiam sentir-se constrangidos no caso de serem identificados ou mesmo apenas criticados sem que houvesse uma devida contextualização do trabalho que realizaram e suas condições de produção.

¹⁷The task of the analyst is to uncover the different layers of universality and particularity that are confronted in the specific case at hand- what is broadly universal, what generalizes to other similar

Garcez e Schulz (2015) também indicam que o olhar do pesquisador que se apoia na postura ética e epistemológica da etnografia linguística deve ser situado e circunstanciado. Entretanto, é possível que no exercício de problematização a ser realizado na geração e interpretação dos “dados” sejamos convocados a ampliar as relações do local/particular com o que seja entendido por global e contemporâneo. Ainda que privilegiemos as especificidades dos significados locais para o entendimento dos pontos de vista dos atores envolvidos, creio que não podemos negligenciar o fato de que as significações também respondem a uma conjuntura mais ampla. Nessa esteira, considerar como ou em que medida as práticas em questão se relacionam com cenários mais amplos ajuda a esclarecer o que está acontecendo no próprio contexto local.

De acordo com Erickson (1985, p. 16), “esferas de influência mais amplas também devem ser levadas em consideração ao investigar as circunstâncias mais restritas da cena local”, como por exemplo as situações históricas e culturais, e ações de outros atores que se encontram fora da cena imediata. Isso permite ao investigador encontrar pontos estruturantes, forças ou agentes intervenientes que estão ao redor da interação social estudada, mas que também exercem influência na construção de significados pelos sujeitos e/ou nas suas condutas. Portanto, toda interação ou organização social terá natureza tanto local como extra local:

Todos los grupos humanos tienen alguna forma de organización social. Es una constante universal que todo conjunto de individuos que interactúan regularmente posee la capacidad de construir normas culturales según las cuales se organiza su ecología social. [...] podemos decir que la organización social tiene un carácter tanto local como extra local. Consideremos primero la naturaleza local de la organización social y luego su naturaleza extra local. (ERICKSON, 1989, p. 14)

Na pesquisa qualitativa realizada em contextos educacionais, Erickson (2012, p.686) lembra que para a descrição e análise serem hermeneuticamente válidas, estas devem apontar para as perspectivas de significado como elementos causais na

situations, what is unique to the given instance. This can only be done, interpretive researchers maintain, by attending to the details of the concrete case at hand. Thus, the primary concern of interpretive research is particularizability, rather than generalizability. (ERICKSON, 1985, P. 38)

vida social¹⁸. Não obstante, é fundamental perceber que essa relação causal não se realiza em termos unidirecionais e nem unidimensionais. Na interação entre os sujeitos sociais locais, consideramos haver um intercâmbio recíproco de ações fenomenologicamente significativas, como coloca Erickson, dentro de um universo social que é multidimensional e multidirecional, inconstante e movediço, pleno de contradições e variáveis que não são controláveis, sequer identificáveis na sua totalidade. As ações dos sujeitos sociais e os seus significados não são geradas espontaneamente a partir apenas de uma cultura local, mas são influenciadas pelo que ocorre em esferas mais amplas da organização social e de padrões culturais que são compartilhados com mais de um grupo. Por isso, me cabe estabelecer relações que vão além das circunstâncias imediatas do cenário local. Conforme aponta Erickson (1985, p. 137) “a pesquisa interpretativa sobre o ensino, portanto, não é apenas um método alternativo, mas uma visão alternativa de como a sociedade funciona e de como escolas, salas de aula, professores e alunos atuam na sociedade.”¹⁹

Ainda que a pesquisa qualitativa-interpretativa não almeje realizar generalizações para além do caso particular, ela não se reduz a descrições. Sua análise deve incluir a descoberta de processos causais em ação dentro do próprio cenário, com o objetivo de encontrar exemplos e elucidar processos dentro da circunstância específica. Logo, podemos descobrir “universais como manifestos concreta e especificamente, não na abstração e na generalidade”²⁰. (ERICKSON, 1986 p. 44).

Em síntese, o presente trabalho, a fim de atingir o objetivo proposto²¹, se volta para a compreensão dos pontos de vista expressos na política linguística do IFPR

¹⁸“In one of my early essays on qualitative research in education (ERICKSON, 1986, p. 127). I pointed out that a hermeneutically valid description and analysis points to meaning perspectives as causal in social life”. (ERICKSON, 2012, p.686)

¹⁹“Interpretive research on teaching, then, is not only an alternative method, but an alternative view of how society works and of how schools, classrooms, teachers, and students work in society”. (ERICKSON, 1985, p. 137)

²⁰“One discovers universals as manifested concretely and specifically, not in abstraction and generality”. (ERICKSON, 1986 p. 44)

²¹O objetivo geral desta pesquisa foi o de analisar as políticas linguísticas de *jure* do IFPR a partir de uma análise dialógica discursiva que considerasse a inscrição da própria pesquisadora como professora inscrita no contexto estudado.

cotejados com as interpretações e apropriações da própria pesquisadora, buscando dar visibilidade a aspectos que podem ter permanecido invisíveis / naturalizados, como ocorre com as ideologias linguísticas que guiam as interpretações sobre políticas linguísticas.

Finalmente, cabe destacar que em minha perspectiva epistemológica o contexto é concebido como intrínseco à comunicação, realizado interativamente. Quanto à linguagem, a reconheço como “amplamente indexada, apontando continuamente para pessoas, práticas, contextos, objetos e ideias que nunca são expressas explicitamente e, à medida que as pessoas tentam fazer sentido umas para as outras, os contextos são constantemente invocados, ratificados e deslocados por sinais semióticos”²² (RAMPTON et al., 2014, p.8). Por isso, reflexões do Círculo de Bakhtin acerca da natureza dialógica da linguagem também são mobilizados, na direção da orientação epistemológica aqui esboçada. Dito isso, a seguir explico com mais detalhe a concepção de linguagem e sujeito na qual me fundamento para a realização deste trabalho.

2.2 CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR AUTOETNOGRÁFICO

Há diferentes modos de gerar dados em uma pesquisa qualitativa-interpretativista que dependem de como o pesquisador está envolvido ou implicado em relação ao fenômeno investigado. De acordo com os pressupostos deste trabalho, é possível gerar dados de diferentes formas, mas não é possível deixar de lado o meu horizonte apreciativo, ideológico e axiológico, enquanto pesquisadora enunciativa no processo de construção dos dados de pesquisa, uma vez que minhas interpretações, que refletem e refratam a realidade, estão relacionadas com as minhas práticas sociais, isto é, com outros discursos que são também constituídos de diálogos intersubjetivos de complexa trama.

²²Language is pervasively indexical, continuously pointing to persons, practices, settings, objects and ideas that never get explicitly expressed, and as people try to make sense to each other, contexts are constantly invoked, ratified and shifted by semiotic signs.

A escolha por uma abordagem autoetnográfica como parte do processo de geração de dados se deve a motivos que vão desde a importância da democratização do conhecimento, passando por uma abertura técnica (seja para o pesquisador como para o leitor, pois abarca uma escrita menos técnica e implica uma leitura mais fluída para pessoas de diferentes áreas) até o fato de esta abordagem guardar coerência com o que é estudado e seus pressupostos ontológicos, epistemológicos, éticos, políticos, além dos fundamentos metodológicos (o que se quer investigar e como).

Neste trabalho procurei examinar-me enquanto pesquisadora, professora participante do grupo que integra o contexto de pesquisa, o IFPR, no qual as suas políticas linguísticas foram desenvolvidas. Dito de outra forma, me localizo dentro do estudo realizado, de maneira combinada com a análise discursiva dialógica das políticas linguísticas do IFPR, a fim de praticar uma postura ética, política e epistemológica que eu mesma escolhi. Sem que antes me detivesse honestamente para olhar para dentro, creio que seria impossível escutar aos outros de maneira profunda. E mesmo que não seja possível deixar de lado completamente as minhas próprias perspectivas, ao menos este tipo de reflexão introspectiva me fez estar mais consciente das diferenças entre outras perspectivas socioculturais. Assim, opto por marcar a minha presença no estudo sem tentar disfarçar-me sob um pretexto tão discutível como o da objetividade científica. Espero que assim, o leitor também possa formar suas próprias ideias acerca das políticas linguísticas do IFPR.

Ellis, Adams e Bochner (2011, s./p.) resumem a autoetnografia como “uma abordagem de pesquisa e de escrita que busca descrever e analisar sistematicamente (graficamente) a experiência pessoal (auto) a fim de compreender a experiência cultural (etno) (ELLIS, 2004; HOLMAN JONES, 2005)²³”. Considerada uma vertente da pesquisa qualitativa e uma forma de escrita e de apresentação de resultados (TILLEY-LUBBS, 2017), a autoetnografia se configura tanto como processo e como produto, valendo-se de princípios da autobiografia e da etnografia. Mercedes Blanco (2012), por exemplo, a define como uma forma narrativa de gerar conhecimento.

²³ Autoethnography is an approach to research and writing that seeks to describe and systematically analyze (graphy) personal experience (auto) in order to understand cultural experience (ethno) (ELLIS, 2004; HOLMAN JONES, 2005).

O propósito da autoetnografia é geralmente estudar práticas relacionais de uma cultura, seus valores e crenças comuns, e experiências compartilhadas no intuito de colaborar com membros culturais ou estranhos culturais a entender melhor a cultura em questão (MASO, 2001). E assim como afirma Richardson (2000), escrever é uma forma de saber e um método de investigação.

Ao explicar um pouco sobre os princípios da práxis da autoetnografia, Spry (2001) afirma que esta é uma abordagem que tende a desafiar as formas canônicas de fazer pesquisa e de representar os outros, ao ponto que Ellis, Adams e Bochner (2011, s./p.) advertem que “aqueles que defendem e insistem em formas canônicas de fazer e escrever pesquisas estão defendendo uma perspectiva branca, masculina, heterossexual, de classe média / alta, cristã e de pessoas saudáveis²⁴”. Segundo os autores, ao seguir convenções, ainda que de maneira inconsciente, um pesquisador pode, além de desconsiderar outras formas de saber, invalidar ou deslegitimar outras formas de conhecer e gerar conhecimentos. Por outro lado, uma abordagem que desafia as formas tradicionais ou já autorizadas de fazer ciência, que evita enquadrar-se em processos fechados e rígidos, pode abrir caminho para um tipo de pesquisa mais significativa e ética.

A autoetnografia é uma abordagem que reconhece e acomoda subjetividades, sentimentos e emoções do pesquisador, em que este, ao invés de se esquivar dessas questões e presumir que elas não existem ou não interferem em seu trabalho, assume as limitações de sua pesquisa. Com isso, a autoetnografia pode contribuir para o entendimento de como as interpretações daquilo que estudamos, como o estudamos e o que dizemos sobre um determinado assunto é significativamente influenciado pela(s) pessoa(s) que afirmamos ser ou como somos nós somos percebidos (ADAMS, 2005).

Como elucidam Ellis, Adams e Bochner (2011), uma "crise de confiança" que foi inspirada pelo pós-modernismo a partir da década de 1980 introduziu uma nova tendência de conceber os objetivos e formas de investigação das ciências sociais,

²⁴ For the most part, those who advocate and insist on canonical forms of doing and writing research are advocating a White, masculine, heterosexual, middle/upper-classed, Christian, able-bodied perspective.

agora mais preocupada com as suas limitações ontológicas, epistemológicas e axiológicas (ELLIS & BOCHNER, 2000). Na pós-modernidade, "fatos" e "verdades", assim como "descobertas", passam a ser vistas como resultante profundamente ligada aos paradigmas sob os quais os cientistas se abrigam e a partir dos quais representam uma realidade. Logo, vivemos em um período em que é possível entender e reconhecer que não há como narrativas serem universais, pois não são capazes de dar conta de um todo tão complexo como o mundo social. Narrativas, por serem discursos, são constituídas de valores morais, éticos, ideológicos, políticos, axiológicos, e derivam também de um complexo processo dialógico e social, não apenas individual. Realizá-las compreende então introduzir uma forma singular de pensar, sentir e perceber o mundo, possibilitada pela posição axiológica única que ocupamos (BAKHTIN, 2010), mas que ao mesmo tempo, por abranger processos que são intersubjetivos e sociais, as narrativas são individuais-coletivas e podem auxiliar na tarefa de dar sentido tanto para nós mesmos como para os outros.

Os autoetnógrafos reconhecem as inúmeras maneiras pelas quais a experiência pessoal influencia o processo de pesquisa, como todo pesquisador o faz quando decide quem, o quê, quando, onde e como pesquisar. Escolhas e decisões são necessariamente conectadas ou determinadas por condições concretas/materiais como requisitos institucionais (ex. conselho de ética, burocracia institucional), recursos necessários para executar uma pesquisa (ex. financiamento ou recursos próprios), assim como também se relacionam às circunstâncias pessoais. E ainda que haja uma tentativa de adotar uma postura neutra, impessoal e objetiva, grande parte dos estudiosos da área social admite que tal presunção é insustentável (BOCHNER, 2002).

Em relação ao processo de realização de uma autoetnografia, quem a produz normalmente não vive essas experiências apenas para torná-las parte de um documento a ser publicado, mas em vez disso essas vivências, consideradas marcantes ou impactantes na sua trajetória, são colocadas em retrospecto, e a escrita acontece seletivamente sobre experiências anteriores. (BRUNER, 1993; FREEMAN, 2004). Ao escrevê-las, é possível também recorrer a textos como jornais, páginas web, gravações etc. para auxiliar no processo de recordação, como aponta Delany (2004).

As autoetnografias geralmente se originam ou são possibilitadas pelo fato de o(a) autora(a) fazer parte de uma cultura e / ou por possuir uma identidade cultural

particular. E além de contar suas próprias experiências, deve analisá-las a partir de um construto teórico-metodológico e considerar, para além da própria vivência, diferentes maneiras pelas quais outras pessoas poderiam experimentar situações semelhantes. Tal procedimento é utilizado para que a sua análise não se configure monológica²⁵, para que não seja exclusivamente o ponto de vista e a voz da autoetnógrafa, isto é, para que seja travado um diálogo com outras formas de ser e de olhar para as experiências, contrastando pontos de vista. Por isso, é necessário desenvolver e problematizar os acontecimentos a partir de várias perspectivas, sobretudo as vozes de outras pessoas envolvidas, incluindo a socioeconômica, a sociopolítica, além da sócio-histórica.

A análise pode ser integrada ao texto narrativo que de preferência deve ser envolvente, para engajar seus leitores, os colocando em cena no desenvolvimento do enredo de sua história, trazendo personagens, pensamentos, emoções, ações etc para que também possam vivenciar uma experiência e refletir por si sobre tais eventos (ELLIS; BOCHNER, 2006).

Autoetnografias reflexivas, como a que propus no presente estudo, apresentam as maneiras pelas quais um pesquisador muda como resultado do trabalho que realiza. Elas narrativas existem em um *continuum* que vai desde a pesquisa inicial da biografia do etnógrafo, ao etnógrafo estudando sua vida ao lado da vida de membros culturais, a memórias etnográficas ou "contos confessionais", onde os esforços de pesquisa de bastidores do etnógrafo passam a ser o foco de investigação (ELLIS, 2004). Portanto, a natureza processual da pesquisa deve ser percebida quando se focaliza a experiência do autor ao lado de dados que com frequência este recolhe, assim como ocorre na análise e na revisão da literatura relevante para a área de estudo. Segundo Charmaz (1983²⁶ *apud* ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011), relatos em camadas ilustram como "a coleta e a análise de dados procedem simultaneamente" e enquadram a pesquisa existente como uma "fonte de perguntas

²⁵ As noções de dialogismo e alteridade são discutidas na próxima seção 2.3, pois são fundamentais para compreender as concepções de linguagem e de sujeito nas quais me baseio.

²⁶ CHARMAZ, Kathy. The grounded theory method: An explication and interpretation. In Robert M. Emerson (Ed.), Contemporary field research: A collection of readings (pp.109-125). Prospect Heights: Waveland, 1983.

e comparações" em vez de uma "medida da verdade". Relatos em camadas usam reflexividade, vozes múltiplas e introspecção para convidar os leitores a entrar na experiência emergente de fazer e escrever pesquisa, concebendo a própria identidade do pesquisador como um processo emergente, e considerando os textos evocativos e concretos tão importantes quanto análises abstratas. (ELLIS, 1991).

Narrativas pessoais são histórias sobre autores que se colocam também como um elemento a ser estudado e por isso escrevem narrativas que focam suas vidas acadêmicas, de pesquisa, laborais e pessoais. Essa forma de autoetnografia costuma ser criticada por cientistas sociais tradicionais, especialmente se não forem acompanhadas por análises mais tradicionais e / ou conexões com a literatura acadêmica (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011). Contudo, além de propor a compreensão de um *self* ou de algum aspecto de uma vida imersa em um contexto cultural específico, segundo Ellis (2004), as narrativas pessoais conectam-se a outros interlocutores e os convida enquanto leitores a entrar no mundo do autor(a) e a refletir, não apenas sobre aquilo que está presente na narrativa contada, convocando-os também a pensar em como lidam com o tema em suas próprias vidas.

Nesse sentido, as autoetnografias também são questionadas se elas auxiliam na compreensão de outros dentro do mesmo contexto estudado, isto é, são interrogadas sobre o quão útil é a história narrada e para que usos elas se valem. A resposta, a meu ver, está relacionada principalmente ao fato de conceber o relato como individual-coletivo, intimamente ligado à constituição social dos sujeitos. Outra forma de vê-lo é como propõe Versiani (2002) que afirma que uma narrativa autobiográfica é construída a partir de uma subjetividade que é transpessoal e se estabelece entre uma memória pessoal e uma memória coletiva, acabando por construir uma subjetividade historicizada e contextualizada.

Por outro lado, pesquisadores afirmam que uma autoetnografia realmente questiona as narrativas convencionais ou canônicas, autoritárias enquanto sua forma, como o são as acadêmicas. E ao fazê-lo, buscamos refletir e compreender melhor os relacionamentos que estabelecemos com os outros, reduzir o preconceito, incentivar a responsabilidade pessoal e a agência, ampliar uma consciência e até mesmo promover mudanças culturais, além de levar às pessoas uma voz outra. Com isso, pode-se, por exemplo, permitir que interlocutores se sintam "validados" e/ou

“capacitados” para lidar com circunstâncias análogas ou mesmo despertar algum desejo de mudança.

Para além dessa discussão sobre a relevância da história contada ou até mesmo sobre a sua veracidade, devemos analisar que aquele que narra acredita que isso é o que realmente aconteceu com ele(a). Afinal, penso ser consenso que a memória humana é falível, que é impossível relembrar ou relatar eventos em uma linguagem que represente exatamente como esses eventos foram vividos e sentidos. Igualmente, precisamos reconhecer que mesmo duas pessoas vivenciando o “mesmo evento” contarão histórias diferentes sobre aquilo que aconteceu, uma vez que cada um o vive a partir de uma posição diferente. Assim, questões de confiabilidade acabam referindo-se ao próprio autoetnográfico que obviamente não tem uma licença literária a ponto de permitir-se escrever uma ficção.

A questão é reconhecer a importância da contingência humana e a relevância de um ponto de vista social diferente. Por isso, os autoetnógrafos veem a pesquisa e a sua escrita como atos socialmente justos e seu foco se concentra na produção de textos analíticos e acessíveis que possam mudar para melhor a si, a outros e o mundo em que vivemos (HOLMAN JONES, 2005, p.764). Como coloca a autora, vemos a pesquisa como um ato político que precisa ser socialmente mais consciente. Por isso, o pesquisador precisa estabelecer um exercício constante que possa esclarecer sua própria posição em relação ao objeto de estudo, seus métodos e seus pressupostos.

Em relação à abordagem dialógica e os pressupostos teóricos-metodológicos do presente trabalho ancorados nas ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin, ambos se mostram coerentes sobretudo por entender os textos biográficos como uma construção dialógica em que estão presentes outras subjetividades, ou intersubjetividades, que partilham uma identidade comum. Assim, a narrativa autoetnográfica “torna-se texto coletivo, reunião de subjetividades em diálogo”. (VERSIANI, 2013, p.64).

A autoetnografia constitui um tipo de etnografia centrada nas vivências do próprio pesquisador em seu contexto social. Segundo Goldschmidt (1977, p. 294)²⁷

²⁷ GOLDSCHMIDT, W. Anthropology and the coming crisis. An autoethnographic appraisal. American Anthropologist, v. 79, n.1, p. 293-308, 1977

citado por Magalhães (2018, p. 17), “de certo modo, toda etnografia é autoetnografia”, na medida em que pressupõe envolvimento pessoal e um tipo específico de análise, uma vez que dentre os fundamentos da pesquisa etnográfica está a interação prolongada do pesquisador com contexto pesquisado e demais participantes. Diferente do foco da etnografia, que é a visão/interpretação/valoração dos participantes, a autoetnografia se volta para a visão/interpretação/valoração da/do pesquisadora/pesquisador.

Versiani (2013), quando cita Clifford (1998), lembra que as etnografias conheceram uma mudança de paradigma na pós-modernidade que envolve não a experiência e interpretação de uma “outra” realidade circunscrita, mas sim uma negociação construtiva que abarca pelo menos dois ou mais sujeitos, dando lugar a paradigmas discursivos, que abarcam diálogos e múltiplas vozes sociais, nos quais o centro é própria intersubjetividade e seu contexto performativo imediato. Assim, ainda como explica a autora Daniela Versiani (2013, p.67), as etnografias pós-modernas, na relação entre etnógrafo e seu outro, está “longe de pretender ser a representação de um Outro essencializado, buscam alegorias da própria relação que entre eles se estabelece, ou seja, como negociação de uma visão compartilhada da realidade”. Em outras palavras, relacionando etnografia e Bakhtin, Clifford (2002, p. 19) afirma:

as pessoas interpretam os outros, e a si mesmas, numa desnorteante diversidade de idiomas - uma condição global que Mikhail Bakhtin (1953) chamou de “heteroglossia”. Este mundo ambíguo, multivocal, toma cada vez mais difícil conceber a diversidade humana como culturas independentes, delimitadas e inscritas. A diferença é um efeito de sincretismo inventivo”

Logo, ao desenvolver uma etnografia, segundo Clifford, não podemos preterir de um debate político-epistemológico sobre a escrita e a representação da alteridade, pois a própria linguagem, na perspectiva bakhtiniana, se constitui no princípio da outridade, pois ela “repousa nas margens entre o eu e o outro”. (Bakhtin, 2015b).

2.3 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E SUJEITO

Para compreender a concepção de linguagem baseada nos fundamentos da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin é imprescindível falar da concepção de sujeito a ela associada, uma vez que linguagem é aqui entendida como interação entre

indivíduos humanos que são seres dialógicos, constituidores e constituídos por múltiplas vozes sociais que circulam na sociedade. Logo, assumimos que somos constituídos socialmente, a partir da interação verbal, na relação com o outro, a partir das práticas sociais das quais participamos (VOLÓCHINOV, 2018). Por isso, as noções de dialogismo e alteridade são importantes para compreender essas concepções de linguagem e de sujeito nas quais me baseio.

Como tenho dito, língua aqui não é tida apenas como código ou sistema independente, nem como mero instrumento distante do indivíduo que a usa. Ao contrário e em contraposição à concepção de sujeito abstrato ou idealizado, nessa perspectiva o consideramos como um ser social, de ações concretas, num movimento que poderíamos imaginar como de fora para dentro. Há uma relação intrínseca entre a linguagem e as situações sociais que inclui a interação entre sujeitos e o compartilhamento de um horizonte social e histórico pelos interlocutores. Por isso, social aqui não é oposição de individual, pois até mesmo na individualidade somos seres sociais, assim como indicou Volóchinov (*idem*), pois esta ainda se configura como uma manifestação ideológica e axiológica que igualmente responde a outras vozes sociais. Se considerarmos a perspectiva dialógica da linguagem bakhtiniana que entende que em todas as direções, o discurso encontra o discurso de outros e não pode deixar de com ele participar de uma interação viva, (BAKHTIN, 2015a), sentidos precedentes não são individuais, não nos imobilizam, nem nos fixam, pois são sempre sociais e gerados a partir de uma guia dialógica, orientação natural de qualquer discurso vivo.

Todo enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. (BAKHTIN, 2015b, p. 296-297)

A participação ativa do sujeito na constituição da linguagem significa que esse não é totalmente sujeito, e tampouco autônomo, único criador de si mesmo. Assim, a concepção de sujeito na qual me baseio não atribui ao indivíduo um caráter espontaneísta, nem uma possibilidade de autodeterminação, e não considera provável uma consciência plena. Tomando como base um aspecto próprio da condição humana, o de não poder enxergar o mundo sem a mediação da linguagem, significa que para agirmos no mundo material e social sempre lançamos mão da nossa capacidade de dar sentidos às coisas e de nos posicionarmos em relação aos outros. Logo, o mundo torna-se semiótico.

Bakhtin (1993) admite a ausência de fronteiras bem delineadas entre o eu e o mundo e discorre sobre a unicidade do Ser, sobre o ato vivo na vida real que conta com uma individualidade (como ato-ação), que se dá pela singularidade de sua posição existencial axiológica, e por sua responsabilidade pelo ato no qual é partícipe, mas que é construída em interação com outros sujeitos sociais e historicamente localizados.

Bakhtin também contrasta a essa oposição e propõe uma unicidade na qual é possível uma singularidade do sujeito, como mencionado acima, pela posição existencial axiológica do ser e pelo ato respectivo pelo qual é responsável. Da participação dialógica com linguagem depende o ser-evento, uno e único da vida-ato que, a partir do dialogismo da sua relação com o outro, o sujeito ativo e responsável pode perceber o mundo em que tem lugar o ato específico historicamente verdadeiro/concreto.

A concepção de sujeito para o Círculo de Bakhtin também se afasta da noção moderna de sujeito centrado, individual, consciente e racional, como também discorda dos conceitos de verdade herdados do racionalismo, que se formam a partir de momentos gerais ou universais, constantes e repetíveis que separam e se opõem a tudo que é individual e subjetivo. Segundo Ponzio, (2010, p. 305), Bakhtin toma “uma clara posição contra todo tipo de absolutização dogmática, inclusive ontológica” e “nenhum ser ou valor subsistem como idênticos e autônomos, como princípios constantes separados do ato vivo de seu reconhecimento como um ser ou valor específicos”. Assim, na ausência de uma face, sem a efetiva validade e sentido dos valores construídos pelo sujeito no evento da vida, estaríamos falando sobre um ser abstrato. Ao contrário, Bakhtin e o Círculo discorrem sobre um sujeito não abstrato,

sobre um sujeito que é insubstituivelmente responsável ao que consiste no seu próprio ser na relação com o outro, ou seja, uma singularidade da sua posição existencial e do seu respectivo ato pelo qual é responsável.

O sujeito é responsável por todos os atos que constituiu em sua vida porque estes o convocam a comprometer-se, a assiná-los e, assim, ser responsável para com seus atos e seus outros que lhe constituem e que ele constitui. Os atos, nas relações humanas, são únicos, irrepetíveis e irreversíveis. A relação eu-outro (ou eu-tu) não é reversível e é justamente esse caráter relacional dos sujeitos que têm valor para a discussão aqui proposta porque aponta para o dialogismo, um dos princípios fundantes da filosofia da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin. Sobre a relação dialógica constitutiva da linguagem, cabe destacar que essa filosofia propõe uma relação dialogicizante da percepção humana, na qual os acontecimentos da vida dos enunciados se dão na fronteira de dois sujeitos, de duas consciências que são constituídas dialogicamente. “A própria constituição humana é dialógica: somos constituídos pelas vozes das outras pessoas com as quais convivemos, com as quais entramos em interação na vida. A linguagem é dialógica e, como somos constituídos pela linguagem, somos também dialógicos” (TORQUATO, 2021). Para Bakhtin (2015b), a compreensão do Ser ou da linguagem que nos abrange baseia-se na eventicidade única do ser que está sempre participando e experimentando a realidade em processos relacionais, dialógicos, configurando-se como um sujeito sempre em processo ou “em processo de ser”, ou ainda como um “ser ainda vindouro”. Logo, o eu vivo nunca está pronto ou acabado, mas é sempre parcial e limitado.

O ser é sempre entendido como constituído socialmente, pelo diálogo, o que significa que a alteridade é condição *sine qua non* para a sua própria existência. Por isso, na filosofia de Bakhtin, é justamente o evento dialógico que tem proeminência. Portanto, nos interessa o envolvimento concreto do sujeito com a vida do próximo. Não se trata de uma relação indiferente com um outro genérico, pois esse seria um “homem geral”, como diz Ponzio (2010, p. 307). Trata-se de uma relação responsiva em relação à outra posição, relação também participativa na qual não tem lugar para a indiferença.

Assim, dada a nossa condição existencial, a linguagem poderia ser entendida como limitação do ser em meio ao mundo já existente ou podemos encará-la como possibilidade diante de múltiplos modos de enxergá-lo. Como uma condição ímpar do

ser humano, de dar sentido às coisas do mundo, nos vemos sempre em um processo de diálogo com o mundo, e este será tão repleto de possibilidades quanto múltiplas são as formas de concebê-lo e representá-lo, quanto mais heterogêneas forem as experiências que temos.

As experiências sociais e culturais que trazemos constituem a maneira que damos sentido ao mundo, o que significa dizer que a depender do momento histórico em que se vive, dos contextos e práticas sociais nos quais se tem oportunidade de envolver-se, diferentes formas de significar e de ser serão possíveis. Nesse sentido é que a concepção de sujeito da qual partimos é de que o social nos é constitutivo à medida que dele fazemos parte, ou seja, compartilhamos um imaginário coletivo, social, que nos constitui tanto quanto nos constituem as práticas sociais das quais participamos.

Como dito acima, o sujeito não é nem individual e nem de todo consciente. Essa noção de sujeito se distancia tanto de concepção individual, como de uma visão determinista de sujeito totalmente inconsciente, socialmente determinado ou subjugado. Uma concepção bakhtiniana de sujeito considera uma certa carga individual no sentido da eventicidade dos acontecimentos da vida, que nos são únicos, pela nossa condição humana de ser simbólico que se depara com diferentes sentidos no mundo que são construídos nas relações humanas. Logo, trata-se de um eixo de valor centrado na alteridade, do “outro para um eu” que transcende a oposição “eu-outro”. Os sentidos são construídos a partir de construções discursivas cuja fonte não é o “sujeito que diz”, e sim o próprio processo relacional, dinâmico, constituído histórico-socialmente. Dito de outra forma, o sujeito e os sentidos são construídos discursivamente, nas interações sócio-semióticas, em uma determinada esfera de atividade humana, e, por seu caráter de “ser-em-processo”, o sujeito traz consigo um princípio de inconclusividade ou não fechamento. Assim, na filosofia do Círculo, a preocupação maior é pelo processo de construção de sentidos e não apenas produtos de trocas de turnos de fala (PONZIO, 2010, p.316). O *outro* no fluxo dialógico não é somente um interlocutor, mas se configura como um princípio, o de alteridade, pelo qual os sujeitos se projetam a partir de diferentes enunciados, configurando vozes discursivas, posições sociais, opiniões, horizontes valorativos etc, que residem em distintos discursos em construção.

Bakhtin (2015b) enfoca as relações dialógicas como relações de sentido entre os enunciados, inscritas em vozes sociais-discursivas, nas tomadas de posições avaliativas que adotamos e que nunca são totalmente particulares, nem tampouco pela primeira vez enunciadas. No processo dialógico de significação, cada enunciado é um elo de uma cadeia de enunciados, de uma teia dialógica que faz parte de um grande “simpósio universal”. Enunciar, então, significa interagir de maneira responsiva e ativa em relação a outros enunciados. Significa que o diálogo se dá na interação, como uma sucessão de respostas a um ou mais enunciados que formam parte dos repertórios de sujeitos que também são determinados e posicionados social e valorativamente na comunicação discursiva. Nas palavras de Bakhtin,

nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas), é pleno das palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos”. (BAKHTIN, 2015b, p.294).

Isso significa que sempre que produzimos um discurso ou um enunciado estamos mobilizando enunciados ou discursos de outros sujeitos, fazemos referência a outros sentidos da cadeia enunciativa e usamos os tons valorativos de nosso repertório para (re)agir ou responder às manifestações discursivas de outrem. O diálogo, no seu sentido amplo do termo, é entendido como um espaço aberto de luta ou de tensão entre vozes sociais que não apenas coexistem, mas que se constituem nessa relação. Dela pode resultar um mútuo complemento, uma fusão, um acordo, uma adesão, ou ainda pode-se gerar um desacordo, um questionamento, um embate ou uma recusa. De todo modo, a relação dialógica sempre implicará numa atitude responsiva ativa e nela é condição *sine qua non* dialogar com outras vozes sociais e colocar-se em uma posição social avaliativa.

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta a enunciados precedentes em um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque cada enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc é impossível definir sua posição sem correlacioná-la a outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de várias atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. (*idem*, p.297).

Diante da impossibilidade de tomar uma posição sem correlacionar-se com outras posições, cada enunciado tem a sua posição que é caracterizada sempre em relação com múltiplas vozes sociais. De forma articulada entre si, todo dizer se encontra e se confronta com outras vozes sociais, sendo impossível dizer sem deixar de orientar-se pelo já dito. Assim, todo enunciado será parte integrante de uma discussão cultural em grande escala e se configura em um elo da corrente ininterrupta da comunicação sociocultural.

A posição social avaliativa realizada pela atitude responsiva ativa dos interactuantes torna o enunciado único e irrepetível porque em cada interação haverá novas articulações, e também porque nele sempre incidirá um processo de refração em que os sentidos são reelaborados e reacentuados, numa escala infinita de graus de alteridade ou de assimilação da palavra alheia (BAKHTIN, 2015b). Índices de valoração ou tonalidades valorativas (que estão relacionadas às posições sociais dos interactuantes, a seus horizontes e a seus conhecimentos partilhados ou não) são resultantes da relação dialógica entre os enunciados. Essa dinâmica funciona num movimento permanente, sempre aberto que permite a construção de múltiplos sentidos.

O enunciado é considerado um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas (FARACO, 2009). Desde o início de seu projeto de dizer, todo falante aguarda respostas de outros como se todo enunciado se construísse ao encontro dessa resposta (BAKHTIN, 2015b). Ao construir nossos discursos levamos em conta as concepções, convicções, ou mesmo preconceitos do outro, e assim procuramos interpretá-lo e antecipá-lo, o que faz de nossa compreensão sempre ativa responsiva. Desse modo, está no cerne da significação o papel da alteridade para quem / com quem se constrói o enunciado.

Portanto, além da orientação dialógica, a mediação constitutiva da linguagem tem como princípio estruturante as posições axiológicas ou posições avaliativas, assim como Bakhtin (2010, p. 96) explica, “os elementos abstratos da língua, idênticos entre si, carregam-se de diferentes conteúdos semânticos e axiológicos, ressoando de diversas maneiras no interior destas diferentes perspectivas.” Isso nos aponta para a indissociabilidade entre língua e valor axiológico e/ou ideológico-semântico, o que significa dizer, em outras palavras, que toda manifestação de linguagem é

necessariamente ideológica-axiológica, qualquer que seja essa manifestação ela será (já nasce) ideologicamente saturada, como também expressa Volóchinov (2018).

Segundo Morson e Emerson (2008, p.149), a ideia de voz é importante porque nos remete imediatamente ao “tom”, outro conceito-chave do Círculo que se sustenta como outra característica constitutiva de todo ato, pois a cada ato conferimos algo de novo que nos é particular. Pelo chamado tom emocional-volitivo incluímos sempre uma posição avaliativa que produz esse “novo” em forma de entoação, que testemunha não só a singularidade da situação dialógica, mas também a direcionalidade e reponsabilidade dos participantes. (*idem*, p. 150). Como cada um tem experiências particulares, ainda que sempre compartilhadas, cada tom terá infinitos matizes complexos e variados que implicam os sujeitos de forma ética, uma vez que todo enunciado avalia, como afirma também Volóchinov.

Sempre que falamos respondemos a algo já dito anteriormente, visto que todo enunciado é moldado por aquilo-de-que-já-se-falou, e afinal nenhum falante é um Adão bíblico que nomeia, caracteriza e avalia o mundo pela primeira vez. Igualmente, todo enunciado antecipa uma resposta àquilo de-que-ainda-não-se-falou. Trata-se de um mundo das multiplicidades e das possibilidades onde operamos em movimentos de reflexão e refração, outro conceito importante na filosofia do Círculo de Bakhtin. Nascemos em um mundo já interpretado de inúmeras formas e nenhuma é segura ou certa, uma vez que somos incapazes de perceber o mundo como um todo, sem a mediação da linguagem e sem a interposição do mundo contingente, particular e específico. Quando nascemos já há um mundo repleto de sentidos e de diferentes formas de vida, e no cotidiano podemos nos deparar com tantas outras tantas possibilidades quanto os jogos de linguagem podem nos regalar. A percepção humana dá diferentes tons não como se fossem distorções da realidade, mas um aspecto que nos é próprio de nossa condição de ser simbólico, assim como nos é fundante a alteridade que em diferentes graus garante a dialogicidade pelos modos de reações-respostas avaliativas, mas também por mecanismos de reflexão e refração ideológica da sociedade.

Assim, como aponta Castro (2009, p. 121), “as formas que utilizamos para nos reportarmos e dialogarmos com vozes alheias são ininterruptamente variáveis e plásticas, podendo deixar evidências formais mais ou menos explicitadas quando acontece o encontro de vozes”. Nem sempre podemos identificar o(s) interlocutor(es)

em específico, pois grande parte de nossas interações opera com uma virtualidade que integra tanto vozes que refletem quanto as que refratam ideologicamente os objetos tomados como pauta de construção enunciativa (*ibidem*). Contudo, como afirma o autor, de qualquer forma a relevância da palavra citada do outro é imensa em nossas vidas até o ponto que podemos dizer que “quase metade de nossas palavras vem do outro, em referência a ele, da ressonância da sua voz, da citação de sua palavra” (*idem*, p. 133).

Portanto, as formas por meio das quais os sujeitos respondem aos dizeres dos outros são uma resposta ao meio social, expressões ideológicas dos modos como a consciência pode perceber a realidade nos horizontes históricos em que os sujeitos se situam, como coloca Zandwais (2009). Portanto, as repostas são reguladas pelo uso e pelas circunstâncias relacionadas às necessidades sociais de grupos. Como realidades tanto linguísticas como socioideológicas são permeadas por múltiplos acentos que incessantemente se deslocam, sendo reformulados e retrabalhados nos processos de produção de sentidos. Essas respostas a enunciados têm história, cristalizam-se nos discursos e fazem parte de modos orgânicos de manutenção de sentidos e na mesma proporção se inscrevem em um terreno de múltiplas vozes, plurivocal ou multifônico.

O conceito de vozes sociais, segundo Dahlet ²⁸ (1992, p. 264 *apud* Bubnova, 2011, p. 270) “é mais de ordem metafórico, porque não se trata da emissão vocal sonora, mas da maneira semântico-social depositada na palavra”. Assim, Bakhtin (2015) explica como os sentidos sociais constituem as palavras mediante metáforas relacionadas à voz e à música (tom, tonalidade, entonação, acento, polifonia, orquestração, coro etc). Ele propõe que antes de tudo as palavras são valorações sociais, pois partem de uma espécie de memória semântico-social, ainda que haja traços distintivos ou entonações expressivas dos autores individuais. Numa metáfora da oralidade da comunicação discursiva dialógica, a palavra enunciado é a unidade mínima do sentido que pode ser respondida, num processo no qual “damos voz a

²⁸ DAHLET, V. A entonação no dialogismo bakhtiniano. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

alguém”. Logo, as vozes são construtoras do sentido de nossas enunciações porque nos incitam a respondê-las, isto é, responder a outros enunciados.

Segundo a filosofia bakhtiniana, o mundo que nos rodeia está povoado de vozes de outras pessoas, vozes que são palavras no sentido de enunciados concretos. (2015b). E para construir (novos) sentidos, a partir das vozes alheias, nos engajamos num processo em que ao mesmo tempo interpretamos aquilo que já foi dito e nos antecipamos no intento de “ouvir” possíveis respostas de nossos interlocutores. “A audibilidade como tal já é uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*.” (*idem*, p.334)

Logo, nessa perspectiva dialógica e ideológica de conceber a linguagem, pensamos na língua viva, em uso por diferentes sujeitos concretos, no diálogo real da/na vida que ocorre em uma arena de vozes sociais, onde é possível perceber e observar diferentes formas de ser e distintos significados que dela resultam. A depender do lugar, do tempo, da classe social, da raça, do gênero, das ideologias etc, teremos um jogo de linguagem diferente que, por consequência, dará lugar a novos sentidos construídos a partir do diálogo em questão, como uma espécie de resultante movediça que se liga a outros diálogos porque responde a outras experiências, remetendo-se sucessivamente a outras vozes sociais com as quais os sujeitos entraram em contato anteriormente.

Se examinarmos as linguagens particulares, veremos que existe uma espantosa variedade delas e, ademais, que existem linguagens dentro de linguagens, linguagens que se sobrepõem a outras linguagens, linguagens de pequenos e grandes grupos sociais, linguagens duradouras e linguagens efêmeras, cujos valores e recursos são reacentuados por outras linguagens no processo de sua constituição. (MORSON; EMERSON, 2008, p. 158)

Como explicam os autores Morson e Emerson (*ibidem*), cada ser humano participa de diferentes e diversas linguagens que são carregadas de conjuntos de concepções e avaliações, o que mostra que na vida real a própria linguagem é dialogizada, de múltiplas maneiras e graus diferentes. Cada linguagem pode ativar uma outra de um diferente contexto ou esfera, no intuito de adequá-la a uma determinada situação/intenção, conforme o projeto de dizer do falante. Logo, os conjuntos de valores das linguagens podem interagir e “interanimar-se reciprocamente” quando entram no diálogo, atraindo significados dialogizados,

passando também a um processo de reacentuação quando se encontram uns com os outros(*idem*). Quando entramos na corrente da comunicação, em vez de simplesmente decodificar uma linguagem, perceber regularidades gramaticais e sintáticas etc, entendemos e respondemos a enunciados já saturados de sentidos e historicidade, muitas vezes em tensão, e como um impulso vivo reagimos a essa linguagem que chega até nós de maneira já dialogizada. Esse conceito bakhtiniano de heteroglossia dialogizada nos mostra que a linguagem, do modo em que realmente a usamos, é de fato constituída (e não apenas afetada) por forças extralinguísticas.

O diálogo na verdade fala sobre a própria linguagem e é, portanto, extralinguístico (*ibidem*, p. 161) e não pode ser reduzido às tradicionais categorias linguísticas. As linguagens podem ser identificadas por atitudes e concepções de mundo e não apenas por formas de diferentes dialetos, pois têm em comum o fato de cada uma constituir pontos de vista específicos sobre o mundo e diferentes maneiras de conceitualizá-lo, produzindo significados e valores ao mesmo tempo são particulares e compartilhados. É justamente do conceito de diálogo, face a face ou não, onde sempre interagem posições axiológicas em diversos graus de conflito ou convergência, é que podemos dizer, como o fez Faraco (2017a, p.55), que, como interação, “pelo olhar bakhtiniano, não se trocam mensagens, mas se dialogizam axiologias”.

Segundo Faraco, (*idem*, p.53) Bakhtin se alinha às filosofias da interação que buscavam superar concepções solipsistas de sujeito (indivíduo que reconheceria sua existência por si e a partir de si, que seria o senhor de si e do próprio conhecimento, num movimento de autodefinição). Em contraposição, a filosofia do Círculo propõe dois centros correlatos entre si, mas que são diferentes pelo princípio axiológico, defendendo o primado da intersubjetividade. É nesse sentido que Faraco afirma que

pode-se dizer, então, que a axiologia é, de fato, o grande fundamento do projeto filosófico de Bakhtin. Para ele, a ontologia, a teoria do ser enquanto ser, não poderia ser o fundamento porque o ser não é dado (ente primário), mas só é dado na relação; não precede nem define a relação, mas é definido pela relação. Decorre daí o primado da alteridade na filosofia bakhtiniana, a **absoluta necessidade constitutiva do outro, do olhar do outro, da memória do outro**. FARACO (2017a, p.48).

E é dessa concepção de diálogo como interação e evento fundamentalmente sócio-axiológico que a concepção de linguagem como heteroglossia dialogizada é

proposta, no ininterrupto processo de encontros e desencontros, de tensões e assentimentos, assimilações e transformações de vozes ou línguas sociais. Bakhtin (2015,), segundo Faraco (2017b, p. 49), parte de uma determinada concepção de linguagem em que “heteroglossia é entendida como uma realidade que congrega múltiplas e heterogêneas línguas sociais, entendidas como compósitos verbo-axiológicos, como expressões de uma determinada interpretação do mundo”, onde múltiplos dizeres sociais estão em inter-relação.

Essa interação com as vozes sociais (em relação as quais nos orientamos de forma responsiva) é constitutiva da linguagem e sustenta a condição humana, uma vez que, a partir dessa perspectiva, o *tu-outro* constitui o próprio *eu*. A presença daqueles com os quais me relaciono são a minha própria possibilidade existencial. E uma vez que toda e qualquer função psíquica só se desenvolve na presença do outro, ser reconhecido é também uma necessidade para a construção do próprio eu.

Faraco (2017a) afirma ainda que é dos processos interativos de que tomamos parte que temos a constituição sónica da consciência, que tem natureza material e social. Assim, como aponta o autor, para Bakhtin, “o *outro* está fora e diante de mim não somente externamente, mas também internamente por intermédio das ideologias que em mim foram constituídas através dele. Com efeito, somos constituídos em uma *outridade* de vozes sociais ideologicamente saturadas e constituídas, cujo papel serve não somente para refletir o mundo, mas também para construí-lo através de posicionamentos valorativos”. Assim, por ideologia podemos tomar não apenas sistemas de crenças, pontos de vista, visões de mundo, mas também uma função, pois os signos não servem apenas para descrever o mundo, mas com eles construímos diversas interpretações do mesmo. Não sendo possível significar sem refratar, atribuímos diferentes valorações, que podem ser inclusive contraditórias, que compõem o que chamamos de verdades de uma realidade que passa a ser aberta e infinita.

A dinâmica da história, em sua diversidade e complexidade, faz cada grupo humano, em cada época, recobrir o mundo com diferentes axiologias, porque são diferentes e múltiplas as experiências que nele se dão. E essas axiologias participam, como elementos constitutivos, dos processos de significação, daí resultando as inúmeras semânticas, as várias verdades, os inúmeros discursos, as inúmeras línguas ou vozes sociais com que atribuímos sentido ao mundo. (FARACO, 2013, p. 174-175)

Os indivíduos se relacionam entre si num complexo quadro de relações socioculturais, no interior do qual as relações dialógicas se manifestam. Por isso, para entender a interação dialógica dos enunciados se faz necessário dimensioná-los como uma estrutura sócio-ideológica (FARACO, 2009), na qual os interactuantes são seres socialmente organizados e, portanto, cada um tem ou está numa posição social, e é partir dela que estabelecem interações que são manifestadas no diálogo como relações de sentido. Essas relações se dão em dois polos, pois só geram significação de maneira responsiva e a partir do encontro de posições avaliativas. Dito de outra forma, a significação ocorre quando a palavra de um sujeito social está nessa relação dialógica com as palavras de outrem, com suas gradações e nuances, e presumidos compartilhados.

Para os autores do Círculo de Bakhtin, o processo de significação é de natureza social e semiótica, e apresenta uma dimensão avaliativa de duas faces: procede de alguém e se dirige para alguém. Toda palavra serve de expressão de alguém em relação ao outro, sendo “a palavra uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN, 2015b). Nesse sentido toda enunciação é inteiramente determinada por relações sociais. Por isso, o enunciado não é entendido como uma unidade da língua, mas como uma unidade de interação que pode ser compreendida como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas. Relações dialógicas podem permear o interior de um diálogo desde que duas vozes se colidam dialogicamente. (BAKHTIN, 2010). Assim, as relações dialógicas são entendidas como espaço de tensão entre os enunciados, e o diálogo é compreendido como espaço de luta entre vozes sociais.

Como unidade de interação, como um resultado de um complexo de relações perpassadas por diferentes tons valorativos, um enunciado nunca pode ser compreendido como uma representação objetiva da realidade. Os enunciados não refletem o mundo tal como um espelho ou uma fotografia. Nenhum enunciado é capaz de refletir a realidade de maneira objetiva e acurada. Cada voz circula de maneira particular e valorativa (portanto também subjetiva) e ambas disputam em uma relação de exercício ou jogo de poder. As tensões geram um complexo de forças que condiciona a forma e a significação de todo enunciado, e apontam também para a dimensão política da linguagem: as forças centrípetas (de tendência centralizadora, monologizante) e forças centrífugas (de tendência heteroglósica, dialogizante).

(BAKHTIN, 1998). As primeiras se movimentam em direção a uma centralização discursiva, isto é, na direção de uma homogeneidade de discursos. As forças centrífugas movem-se em direção ao diálogo, à abertura para diferentes vozes/posições sociais, a heterodiscursos. Na sociedade vemos discursos que se esforçam para se manter no centro, buscando reduzir e homogeneizar os sujeitos, reificá-los, buscando reduzir, invisibilizar, apagar, submeter ou esmagar a pluralidade de vozes, a heteroglossia. Nas palavras de Fiorin (2009), ao dar um exemplo sobre essas forças, afirma que as ditaduras seriam centrípetas e as democracias centrífugas. As primeiras teriam um afã, além de centrípeto, narcísico, pois negam a alteridade e impõem sua identidade exigindo que os outros a ecoem, ainda que tenham sido constituídas dialogicamente. (FIORIN, 2016, p. 173)

E como aponta Faraco (2009, p. 70) as mencionadas forças centrípetas que qualifica como monologizantes (mas que não deixa de ser também intrinsecamente dialógica), assim como a própria heteroglossia (concepção axiológicamente estratificada da linguagem) e sua dialogização, apontam para a existência de jogos de poder entre vozes que circulam socialmente e se correlacionam também com condições sócio-históricas específicas. Portanto, aqui podemos entender os sujeitos enunciadorees não como seres empíricos, mas “como um complexo de posições sociais avaliativas” (*idem* p. 73) sempre numa atmosfera social já saturada de valorações. Na vida cotidiana o que fazemos é reagir, ou responder, valorativamente às manifestações que nos cercam, e tal visada axiológica é também um dos pilares do edifício teórico bakhtiniano” (*idem*, p. 74).

Algumas vezes, nas obras do Círculo, o adjetivo ideológico aparece como equivalente a axiológico, pois cada enunciado tem sempre uma dimensão avaliativa e expressa sempre um posicionamento social valorativo (FARACO, 2009, p. 47). Por isso que na concepção do Círculo de Bakhtin enunciado é sempre ideológico em dois sentidos: i) se dá na esfera de uma das ideologias e ii) expressa sempre uma posição avaliativa, isto é, nunca é neutro até porque uma suposta neutralidade também expressa uma posição axiológica. Trata-se de entender as estratificações (sociais, ideológicas e valorativas) como inerentes às linguagens, edificadas mediante as relações dialógicas. Logo, a ideologia de que falamos é social, construída em todas as esferas das interações, e não deriva, portanto, da consciência, pois esta só adquire forma e existência nos signos cunhados por grupos no curso de suas relações sociais.

Ideologia pode ser entendida, nesta perspectiva, tanto como representação simbólica (que se dá na/pela linguagem por signos ideológicos), como também como a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos seres humanos. Em resumo, podemos definir ideologias como um conjunto de ideias e valores que se constituem pela interação verbal entre diferentes sujeitos que pertencem a diferentes grupos, social e historicamente localizados.

Voltando aos apontamentos de Faraco (*idem*), entendemos que Volóchinov também afirma que problemas da filosofia da linguagem estão estreitamente ligados ao ideológico, apontando que todos os produtos da cultura imaterial possuem significado e são, portanto, signo e sem signos não há ideologia. Por isso, conclui-se que “o universo da criação ideológica é fundamentalmente de natureza semiótica” (*idem*). Medvedev complementou essa visada sem perder de vista que toda criação ideológica é sempre social e histórica e por isso necessitamos de um conceitual e um método sociológico para estudá-la. Criações ideológicas existem como corpo em um material semiótico, possuem materialidade como são parte da realidade concreta e objetiva dos seres humanos e por isso ao estudá-las não podem ser abstraídas/desconectadas dessa realidade. Para Medvedev, citado por Faraco, assim como para todo o Círculo,

signos são intrinsecamente sociais, isto é, são criados e interpretados no interior de complexos e variados processos que caracterizam o intercâmbio social. Os signos emergem e significam no interior das relações sociais, estão entre seres socialmente organizados; não podem, assim, ser concebidos como resultantes de processos apenas fisiológicos e psicológicos de um indivíduo isolado; ou determinados apenas por um sistema formal abstrato. (FARACO, 2009, p. 49)

Isso significa que toda a variedade de línguas é também um conjunto indefinido de vozes sociais, e não apenas formas que podemos relacionar com um tempo e um espaço geográfico, pois está atravessado por estratificações que são dadas por índices sociais de valor que emergem das diferentes experiências sócio-históricas dos grupos sociais. História, no sentido bakhtiniano engloba um horizonte social de uma determinada época, mas que assim como os sujeitos, é construída socialmente e pode ser revisitada ou repensada. Assim, a cada nova produção ideológica, a história pode ser ressignificada, reescrita ou atualizada. Logo, a história tampouco encontra-se pronta e acabada, e se (re)materializa no uso concreto dos signos. Ao invocar uma memória, por exemplo, mobilizamos valores ou significações

que acabam por reinventar sentidos, pois os sujeitos sempre contribuem ativamente com diferentes tons, conforme o seu projeto discursivo.

No “colóquio ideológico em grande escala” (VOLOCHINOV, 2018) ou no também chamado de “simpósio universal” (BAKHTIN, 2015b), se dá o entrecruzamento das múltiplas verdades sociais e a confrontação das mais diferentes refrações sociais e ideológicas. Nele, não ser reconhecido como um outro, ter a existência negada pelo outro seria como a morte do ser, quando reificado e/ou silenciado. Esse silenciamento é outro exemplo de uma manifestação de relações de poder (FIORIN, 2009, p. 164). Assim, o discurso quando centrípeto pode ser opressor, marcar exclusões e desigualdades. Uma atitude monológica ou um modelo monológico do mundo é autocentrado e insensível às respostas do outro; não as espera e não reconhece nelas nenhuma força decisiva e pretende ser a última palavra.

Contudo, conforme Faraco (2009, p.76), na grande utopia bakhtiniana a vida se dá no dialogismo incessante. Viver é tomar parte no diálogo, pois é a partir dele que nos constituímos e é a partir dele que temos a possibilidade de nos completar pelo/com o outro, através do seu excedente de visão. A alteridade é absolutamente indispensável nesse processo. Bakhtin se posiciona contra qualquer tendência de monologização da existência humana, negando a existência de um outro eu, com iguais direitos e iguais responsabilidades. Para Bakhtin, a resistência a qualquer processo centrípeto ou centralizador se dá pelo dialogismo incessante, como única forma de preservar a liberdade humana e o seu inacabamento. O dialogismo heteroglóssico é uma relação em que nunca se reifica o outro, não se funde com os outros, preserva a sua posição, o seu excedente de visão, e o olhar que desenvolve a partir dele. A singularidade do sujeito ocorre nessa interação viva com outras vozes sociais. Por isso o sujeito é social e singular ao mesmo tempo.

A utopia de bakhtiniana (FARACO, 2009, p. 75), entretanto, não é tomada por nós como simples idealismo ou volição. Considerando-a uma possibilidade concreta, real, a tomamos como uma das manifestações do senso crítico bakhtiniano. No sentido amplo, uma teoria crítica afirma também aquilo que a realidade poderia ser, um possível. Segundo Marcos Nobre (2004), uma teoria crítica não se limita a descrever o mundo social, mas procura também apontar para como este poderia melhor, sendo essa uma expressão de um posicionamento crítico em relação aos conhecimentos sobre a realidade social.

2.4 ANÁLISE DIALÓGICA DISCURSIVA

O conjunto de obras do Círculo de Bakhtin representa uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem, tanto das suas manifestações cotidianas, como das suas manifestações artísticas como a literatura (BRAIT, 2016) e não pode ser tomado simplesmente para construir categorias de análise. Formalmente os autores do Círculo não produziram uma perspectiva teórico-analítica fechada, mas suas obras motivaram um tipo análise/teoria do discurso que ainda hoje tem grande adesão nos estudos linguísticos e literários, além de outros campos das Ciências Humanas.

Os estudiosos do Círculo buscaram construir uma teoria materialista de compreensão dos processos e produtos culturais humanos, apontando para a concretude dos enunciados na realidade sócio-histórica. Assim, o pensamento do Círculo não se concentrou exclusivamente no discurso, ou na linguagem em uso, mas enfocou as relações dialógicas constitutivas dos discursos que são também de natureza extralinguística. Essa concepção de linguagem conduz a abordagem do discurso que considera tanto seus aspectos externos como internos, numa articulação constitutiva.

Para Brait (2007, p. 28), a maior contribuição que podemos tomar de Bakhtin é a atitude dialógica da linguagem que não se restringe a aplicar conceitos estabelecidos previamente, mas que procura extrai-los do próprio *corpus* em análise. Nessa perspectiva, portanto, não é possível conceber categorias *a priori* a serem aplicadas mecanicamente a textos e discursos, pois “as diferentes formas de conceber o ‘enfrentamento dialógico da linguagem’ constituem, por sua vez, movimentos teóricos e metodológicos que se desenvolvem em diferentes direções”. (BRAIT, 2006, p. 13-15). Ainda segundo Brait (*idem*),

com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto, tentamos chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos. ultrapassando a necessária análise dessa “materialidade linguística”, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem

Logo, para realizar uma análise dialógica discursiva – ADD, procuramos alcançar a conformações de produção de sentidos. Para tanto, se faz necessário compreender como se dão os diálogos com outros discursos, de outros sujeitos novamente sócio historicamente localizados, mas também como ocorre a sua participação em uma determinada esfera discursiva (como foi produzido, circulado e recebido).

Em realidade, como aponta Brait (*idem*), é proposto um diálogo com o objeto de análise, pois através dele é que podemos reconhecer, recuperar e interpretar as marcas enunciativas que caracterizam os discursos, verificando como as vozes sociais estão ali presentes indicando a heterogeneidade constitutiva da linguagem. Apenas depois disso é que passamos a esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar as organizações sintáticas do texto etc, pois não podemos esquecer que na ADD não estamos falando de um estudo linguístico em termos formais, pois por si mesmas as relações dialógicas são irreduzíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que carecem de momento dialógico. (BAKHTIN, 2015). Contudo, há um percurso metodológico elaborado por Volóchinov que aparece nos seguintes excertos:

A língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. Disso decorre que a ordem metodologicamente fundamentada para o estudo da língua deve ser a seguinte: 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 220)

Assim, segundo o autor de Marxismo e Filosofia da Linguagem,

a formação real da língua também ocorre na mesma ordem: a comunicação social se forma (fundamentada na base), nela se criam a comunicação e a interação discursiva, nessa última se constituem as formas dos discursos verbais e, por fim, essa constituição se reflete na mudança das formas da língua. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 350)

Isso quer dizer que para a ADD faz sentido primeiramente analisar o contexto sócio-histórico mais amplo para então analisar sobre o contexto mais imediato de

interação e sobre o enunciado concreto, passando pelos signos linguísticos nas suas tonalidades valorativas.

Ainda que as relações dialógicas sejam absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto- semânticas, são irreduzíveis a estas e têm especificidade própria. Sendo assim, as relações lógicas e concreto-semânticas para se tornarem dialógicas devem “materializar-se, passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado e ganhar *autor*, criador de dado enunciado, cuja posição ela expressa” (BAKHTIN, 2015, p.210). Logo, o enunciado converte-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas, pois “a relação dialógica personifica toda enunciação à qual ela reage. Para que aconteça uma relação dialógica são necessárias as relações lógico-semânticas, mas em si mesmas elas não bastam para que se materializem. Para se tornar discurso, precisam expressar uma posição social valorativa (*idem*).

Os enunciadore se configuram assim como um complexo de posições sociais avaliativas e como diz Volóchinov (2018, p.16) “enunciar é tomar uma posição social avaliativa”. Para esse autor, o discurso verbal em si não é suficiente para garantir sua significação, pois esta precisa necessariamente estar ligada a uma situação extraverbal para que sentidos sejam construídos. Assim, o extraverbal é constitutivo dos enunciados, é a parte subentendida entre os interlocutores. As avaliações sociais contidas nos enunciados procedem de aspectos subentendidos que não foram ou não são enunciados. O horizonte do interlocutor, sua posição social e as avaliações que faz são aspectos subentendidos ou presumidos. Os julgamentos que são realizados na interlocução dialógica organizam a forma em que os enunciados são concretizados. E o enunciado só passa a fazer sentido quando o presumido é compartilhado e quando há reconhecimento das posições valorativas enunciadas. Assim, para cada enunciado haverá uma resposta valorativa ou um posicionamento social valorativo. Dito de outra forma, voltamo-nos para os sentidos ou significados dos outros na cadeia enunciativa, isto é, para as relações dialógicas e os sentidos que são negociados na interação.

Por isso, para analisar os enunciados concretos buscamos situá-los em suas cadeias enunciativas, explicitando as suas relações dialógicas com outros enunciados que compõem essas cadeias, encontrando também diferentes horizontes apreciativos dos sujeitos aí instalados. Segundo Brait (2006; 2008) e Acosta e Brait (2020), é de

suma importância lembrar que em uma análise dialógica discursiva lidamos sempre com a relação entre sujeitos ativos, social e historicamente situados.

A análise dialógica do discurso é um construto teórico-metodológico de pesquisas que vem recentemente se consolidando com a denominação de análise dialógica do discurso – ADD e que se baseia nos fundamentos do Círculo de Bakhtin. Segundo Acosta Pereira (2020), a denominação é brasileira e começou a ser constituída a partir do início dos anos 2000, com o texto do Faraco “Introdução as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin”, um livro de 2003, cuja cunhagem específica do termo se dá no livro “Bakhtin: outros conceitos-chave”, organizado pela Beth Brait (2006), no seu capítulo sobre análise e teoria do discurso.

Em nenhuma das produções do Círculo essa denominação aparece, seja em livros, ensaios completos ou incompletos, mesmo nas recentes traduções brasileiras de autoria atribuída a Bakhtin, Volóchinov ou Medviédev. Conforme Acosta (2020), o que ocorre é que há estudiosos que entendem que há um campo denominado estudos dialógicos da linguagem que cobria os escritos do Círculo de Bakhtin, incluindo Volóchinov e Medviédev, ou seja, trabalhos que não só fazem referência às produções bakhtinianas, mas que respondem axiologicamente aos escritos de Bakhtin e do Círculo, e trazem ressignificações, redimensionamentos e/ou ampliações daquilo que o Círculo propõe. E ainda que nem todos os pesquisadores que se utilizam dessa perspectiva e que abordam o campo teórico-metodológico do Círculo façam o uso da cunhagem ADD, grande parte de estudiosos tem acedido a essa linguagem conceitual. Portanto, na ADD, as obras do Círculo tornaram-se a ancoragem epistemológica e no presente trabalho são também alicerce ético e político, uma vez que seus escritos trazem reverberações nesses campos. Um dos pontos importantes dessa colocação é que os fundamentos do Círculo de Bakhtin que inspiram a abordagem teórico-metodológica da ADD não consistem em categorias analíticas, mas formam parte de conceitos balizadores ou moduladores de um olhar dialógico para os dados de pesquisas que serão vistos como situações de interação.

Como apontei alguns parágrafos acima, embora Volochinov tenha proposto um percurso metodológico, em ADD nós não temos categorias analíticas prévias ou *a priori* a serem aplicadas aos dados ou replicadas em diferentes estudos, pois as categorias dependem das cadeias em que os enunciados estão inseridos e dos tensionamentos valorativos constitutivos desses enunciados. O que temos é um

quadro conceitual que é mobilizado para construir uma espécie de panorama analítico em que reconhecemos os discursos como construtos sociais, históricos e culturais cuja materialização se dá nos enunciados, a unidade de análise. Quando realizamos uma ADD, analisamos o processo de enunciação e enunciados, que seriam a sua forma concreta do/no discurso, com suas feições constitutivas: representações de tempo, espaço, ideologias, representações políticas, sociais, econômicas, imagens de homem / sujeito etc.

Todas as dimensões do discurso são analisadas em suas constituições ideológicas e axiológicas, em interação. A exemplo da constituição espaço-temporal, inspirada no conceito de cronotopo (abaixo mobilizado), que traz consigo por exemplo modos de ver e compreender a realidade, acompanhados de uma avaliação ou valoração axiológica e ideológica. Tomado o discurso em seu contexto, em sua situação de interação e esfera social, isto é, em uma dada atividade humana como espaço social historicamente localizado, verificamos como os enunciados medeiam sentidos ideológicos e axiológicos em situações específicas, pois nelas os sujeitos se engajam e se inter-relacionam por meio de enunciados concretos.

A ADD se baseia em um método que além dialógico é sociológico e histórico. Segundo Acosta e Brait (2020), estudam-se as diferentes instâncias constitutivo-funcionais do discurso e suas formas tipificadas (cronotopo, esfera, situação de interação, conteúdo temático, estilo e composicionalidade), e como são produzidas dialogicamente por posições axiológicas, que não apenas reverberam as projeções ideológicas da situação de interação, como as regularizam/estabilizam. Para esses autores, com vista à análise descritivo-interpretativa do(s) discurso(s) sob o matiz da valoração, as questões norteadoras são também dispostas no

QUADRO 5 a seguir.

QUADRO 5 - QUESTÕES NORTEADORAS - ACOSTA PEREIRA E BRAIT

Instância	Questão norteadora
<i>Cronotopo</i>	Como determinado tempo-espaço trazem uma imagem discursiva de sujeito ideológico-valorada?
<i>Esfera sociodiscursiva</i>	Como o lócus social da esfera legítima determina projeções ideológico-valorativas?
<i>Situação de interação</i>	Como uma situação de interação regulariza projeções ideológico-valorativas?
<i>Conteúdo temático</i>	Como o objeto de discurso é tematizado sob um determinado tom ideológico-valorativo?

<i>Estilo</i>	Como os recursos linguísticos mobilizados respondem a um determinado efeito de sentido ideológico- valorativamente demarcado?
<i>Composição</i>	Como a orquestração e o acabamento enunciativo respondem a determinado efeito de sentido?

FONTE: Acosta e Brait (2020, p. 96-97)

Cronotopo é um conceito que fala da relação espaço-tempo concebido no âmbito estrito do texto literário, mas que pode servir de base para analisar outros tipos de textos, uma vez que cronotopo, segundo Arán (2016, p.154), também pode ser considerado como uma categoria metodológica, além de epistemológica, que “permite descrever e interpretar formas modeladoras da dinâmica cultural de grupos coletivos cuja experiência está inextricavelmente associada a espaços, identidades e imaginários (Castoriadis, 1999²⁹) que desencadeiam os conflitos de uma época³⁰”, e que “[...] no encontro, a definição temporal (naquele momento) é inseparável da definição espacial (naquele lugar)” (AMORIM, 2006, p.102).

Para Amorim, esse tempo na perspectiva bakhtiniana indica uma dimensão de movimento de transformação que também é atribuída ao sujeito que a cada nova temporalidade corresponderá a um novo sujeito. Por isso, o cronotopo implica sempre uma determinada visão de homem/sujeito. Segundo Amorim (*idem*), há um espaço que representa um tempo representado, isto é, uma construção histórica que designa um lugar coletivo, uma espécie de matriz espaço-temporal que está ligada aos gêneros discursivos e sua trajetória, pois “são formas coletivas típicas, que encerram temporalidades típicas e assim, conseqüentemente, visões típicas do homem” (*idem*, p. 105). Trata-se de uma imagem construída a partir de um movimento de alternância que carrega em si os polos “acabamento e inacabamento”, “totalização e abertura”. O acontecimento estético é o acabamento e a totalização que tornam possíveis uma exotopia³¹, um olhar de um lugar de fora que se dá na tensão “na presença do outro

²⁹ CASTORIADIS, Cornelius. Imaginario e imaginación en la encrucijada In: Figuras de lo pensable. Fronesis-Catedra, Universitat de Valencia. Madrid: 1999. (pp. 92-112).

³⁰ “Permite describir e interpretar formas modelizantes de la dinámica cultural de grupos colectivos cuya experiencia está indisolublemente asociada a los espacios, a las identidades y a los imaginarios (Castoriadis, 1999) que desatan los conflictos de una época”.

³¹ Bakhtin defende que “o excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se”. Nesse

que não se identifica comigo, daquele que me escapa e a quem minha palavra se dirige” (*idem*, p. 111), mostrando que no diálogo aberto há uma indissolubilidade e entre a dimensão temporal e espacial. No texto, encontramos índices da marcha do tempo que rompe a coincidência de olhares e que “desfaz toda ilusão de correspondência entre o objeto do olhar e o olhar que representa, por um lado, e, por outro, entre um sujeito e o sujeito que pode ver do que ele vê”. (*idem*, p. 113).

Ademais, na esteira do que coloca Amorim (*idem*), Arán (2016) afirma que as relações espaço-tempo também são formas de construir identidades subjetivas, pois a partir delas é possível particularizar os sujeitos em seus modos de reconhecimento de si e dos outros. Nesse sentido, a autora Pampa Arán propõe o conceito de cronotopias culturais aos lugares públicos que se reconfiguram simbolicamente como lugares sociais pela intervenção de grupos que os transformam em espaços identitários. Na forma de evento singular, o modo de ocupação social do espaço o torna significativo e pode construí-lo como um lugar de identidade social. As formas de perceber a experiência do tempo-espaço vistas como unidades organizacionais de construções identitárias coletivas se traduzem nas práticas de linguagens. Há também que lembrar, como faz Arán, que imaginários políticos, sociais e éticos que ativam e modificam a experiência da memória coletiva são lugares simbólicos de enunciação, geradores de histórias incessantes. As cronotopias a que Arán se refere são:

[...] um processo puramente material de produção de sentido que pode ser interpretado como um discurso poliglota e cujas âncoras significativas são espaços temporalizados [...]. A noção de cronotopia, então (mais do que o cronotopo específico), pode funcionar como uma categoria de análise semiótica que se aplica sempre que interpretamos as formas discursivas de intervenções ou práticas coletivas inscritas em um espaço público, um lócus, de fisionomia móvel.

sentido, o excedente de visão só é possível porque há essa possibilidade de se situar fora do outro. É o olhar de fora: “exotopia – no espaço, no tempo, nos valores”. O sujeito olha o outro de um lugar, de um tempo e com valores diferentes; vê nele mais do que o próprio consegue ver. Quando alguém atribui a outro seu excedente de visão, permite-lhe completar-se como sujeito naquilo que sua individualidade não conseguiria sozinha. Ou seja, não conseguimos nos ver por inteiro, totalmente. Precisamos do outro para nos completar. É a exotopia do observador que, possibilitado de ver alguém de fora, constrói um excedente de visão, ou seja, vê no outro algo a mais que o próprio sujeito não vê”. GEGe/UFSCAR. Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

Logo, como destaca a autora, o espaço público, além de um produto, torna-se também um produtor de experiências de identidade sócio-históricas. E essas cronotopias mencionadas que a cultura tece são organizadas em histórias, como lembra Arán: têm sua história, sua memória, variantes genéricas e de enredo, se expressam em diferentes linguagens (ARÁN, 2016, p. 153)

Em relação à esfera discursiva, estamos no domínio das formações sociais, da constituição sócio-histórica, em que há um jogo de duas ordens que ocorrem na interação entre indivíduos organizados socialmente. A primeira de uma situação social imediata e a segunda relacionada ao meio social mais amplo. Segundo Grillo (2006, p. 138), na situação social imediata temos “o horizonte social comum aos coenunciadores (a unidade do lugar visível), o conhecimento e a compreensão da situação, compartilhados pelos coenunciadores, e a avaliação que eles fazem dessa situação”. No meio social mais amplo temos, “as especificidades de cada esfera de produção ideológica (ciência, literatura, jornalismo, religião etc)” e “um certo ‘horizonte social’ de temas recorrentes, em razão da onipresença social da linguagem verbal e da relação que as esferas ideológicas estabelecem com a ideologia do cotidiano” que Medvedev (*apud* Grillo) explica “com o horizonte ideológico de cada época, há um certo acento valorativo em direção ao qual todos os caminhos e aspirações da atividade ideológica levam”.

Quando falamos em esfera, além da relação do enunciado com o contexto social imediato e amplo, também tratamos de um modo de conceber subjetividades em termos de intersubjetividade e a delimitação do conteúdo temático. Como sabemos, segundo o dialogismo, aspecto fundante da teoria dialógica da linguagem desenvolvida pelo Círculo, toda expressão “individual” é sempre dialogicamente orientada e ocorre em relação ao outro, em uma inter-relação intersubjetiva, dada pelo princípio da alteridade, e manifestada em razão das condições sócio-históricas da existência dos sujeitos.

Em relação ao sentido dos enunciados temos a questão do tema ou conteúdo temático. Tema, segundo Grillo (2006, p. 139), se refere ao modo de relação do enunciado com o objeto de sentido, condicionada pelo campo de comunicação discursiva e é, portanto, de natureza semântica. Nessa relação com o tema, atribui-se uma apreensão delimitadora do objeto do sentido e compõe-se uma expressão valorativa, de significado vário. O diálogo do enunciado com elos precedentes é

condicionado igualmente por coerções ou especificidades do próprio campo em questão, pois ao responder a outros enunciados desenvolve uma atitude responsiva relacionada a posições sociais dos enunciadores, suas preferências etc.

Resumindo os aspectos da esfera enunciativa tratados por Grillo (a relação do enunciado com o contexto social imediato e amplo, o modo de conceber subjetividades em temas de intersubjetividade e a delimitação do conteúdo temático) junto a seus tipos estáveis (os gêneros discursivos) “formam um todo orgânico, ou seja, a elaboração do tema é motivada pela relação dos enunciados precedentes sobre o mesmo tema e pela antecipação da posição responsiva do destinatário” (*idem*, p. 147), e configura-se como “um espaço de refração que condiciona a relação enuncia/objeto do sentido, enunciado/enunciado, enunciado e coenunciadores”. Como explica Grillo (*ibidem*),

as esferas dão conta da realidade plural da atividade humana ao mesmo tempo em que se assentam sobre o terreno comum da linguagem verbal humana. Essa diversidade é condicionadora do modo de apreensão e transmissão do discurso alheio, bem como da caracterização dos enunciados e de seus gêneros. (GRILLO, 2006, p. 147).

Em relação ao conteúdo temático, que Acosta e Brait (2020) abordam nas questões norteadoras da análise, cabe salientar que o Círculo trabalhou com questões de sentido de forma mais ampla, como signo ideológico, ou seja, em não pensar no sentido apenas no domínio do sistema linguístico que podem constar em palavras dicionarizadas, mas concebê-lo também no domínio do discurso na/da vida.

Segundo Cereja (2005), significação consiste na capacidade potencial de construir sentidos, o estágio mais estável dos signos e dos enunciados, fruto de uma convenção, e podem ser utilizados em diferentes enunciações com as mesmas indicações de sentido. Significação tem, portanto, natureza abstrata e tende à permanência e à estabilidade. Por outro lado, “o tema é concreto e histórico e tende ao fluído e dinâmico, ao precário, que recria e renova incessantemente o sistema de significação, ainda que partindo dele” (*idem*, p. 202). Sendo a expressão de uma situação histórica concreta, o tema é indissociável da enunciação e consequentemente é único e irrepetível, e só pode ser observado na sua situação concreta de enunciação. Assim, o inusitado e instável se soma à significação, dando origem ao tema que seria uma resultante flexível, mutável e renovável do processo de construção de sentido. Como indica Cereja (*ibidem*), “participam da construção do

tema não apenas os elementos estáveis da significação, mas também os elementos extraverbaux que integram a situação de produção, de recepção e circulação. Como lembra ainda, as palavras se modificam, se atualizam de acordo com a situação sócio-histórica em que é utilizada e por isso pode-se afirmar que toda palavra tem história, ideologia e luta social. Resumindo, em relação ao tema,

para identificá-lo exige que se leve em conta não apenas o sentido potencial do signo, mas também o sentido que assume no momento histórico e na situação específica de enunciação, de acordo com os elementos extraverbaux que participam da construção de sentido, como, por exemplo, a identidade e o papel dos interlocutores, a esfera de circulação e a finalidade do ato enunciativo. (CEREJA, 2005, p. 206).

Portanto, o tema, assim como definido por Rojo (s/d), é muito mais que o conteúdo temático, assunto ou tópico principal de um texto, pois precisa ser analisado com base nos acentos valorativos que o locutor lhe dá. Além disso, como um todo construído (composto e estilizado), o tema se faz ecoar e se torna irrepitível em outras circunstâncias. Além disso, como lembra a autora, “é pelo tema que a ideologia circula”.

Em relação aos estilos em uma perspectiva analítica bakhtiniana, Brait (2005, p. 81) aponta que é necessário ultrapassar a análise linguística, já que “a busca se dá no sentido de saber sob que ângulo dialógico eles [os estilos] se confrontam numa obra, num texto, num enunciado. E, segundo Bakhtin, o ângulo dialógico não pode ser estabelecido por meio de critérios genuinamente linguísticos porque as relações dialógicas pertencem ao campo do discurso”. Assim, busca-se o tratamento dialógico que o autor confere às palavras procurando singularidades ou particularidades do texto que são sempre afetadas, alteradas e impregnadas pelas relações que se constituem no princípio fundante da alteridade. Em Volóchinov (2018) a discussão ocorre sobre as formas de transmissão do discurso de outros, considerando a compreensão ativa do discurso na dinâmica da inter-relação do contexto do discurso citado e suas consequências na produção de sentido. Segundo Brait (2005) trata-se de “um estudo minucioso sobre o discurso direto, o discurso indireto e suas variantes, propiciando uma visão enunciativa e discursiva das formas de ‘citação’”. Tendo historicidade, as formas do discurso ao longo do tempo e cultura também assumem a condição de estilo, “confirmando que estilo, longe de se esgotar na autenticidade de um indivíduo, inscreve-se na língua e nos seus usos historicamente situados”. O

conceito de avaliação na perspectiva do Círculo também é utilizado para considerar o estilo de uma obra, mas aqui não se trata de uma avaliação ideológica acionada por apreciações ou conclusões, mas uma avaliação da forma ou expressão em que o material é visto e disposto como procedimentos empregados para dar forma e acabamento (VOLÓCHINOV, 2018). Logo, também um papel importante é conferido ao interlocutor e o como este se envolve com o texto a partir das escolhas que o autor faz para a sua exposição do tema. Ainda sobre *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, segundo Brait (2005), é possível ler a situação e os participantes mais imediatos que vão determinar a forma e o estilo ocasionais da enunciação que em verdade manifestam uma relação do autor com a própria vida, pois o estilo trabalha com “componentes do mundo, com valores do mundo e da vida, podendo, portanto, estilo ser definido como o conjunto dos procedimentos de formação e acabamento do homem e do mundo. E é esse estilo que determina, também, a relação com o material, com a palavra” (idem, p. 87).

O estilo está indissociavelmente vinculado ao tema e sua forma composicional e depende da relação entre o locutor e interlocutor, seja o seu próximo ou o presumido, e a heterogeneidade de estilos conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento com os interlocutores, comportando vários graus de “intimidade”. Quando temos gêneros discursivos oficiais, por exemplo, como uma Lei, espera-se uma forma bastante estável, inclusive prescritiva/normativa. Assim, o estilo depende da relação do locutor, aquele que a escreve, com o outro que o lê, baseada em suas constituições culturais. Como diz Bakhtin, citado por Brait (*idem* p. 94),

a expressividade do enunciado é sempre, em menor ou maior grau, uma resposta, em outras palavras: manifesta não só a relação com o objeto enunciado, mas também a relação do locutor com os enunciados do outro. [...] As tonalidades dialógicas preenchem um enunciado e devemos levá-las em conta se quisermos compreender até o fim o estilo enunciado. Pois nosso próprio pensamento – no âmbito da filosofia, das ciências, das artes – nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento³²

³² BAKHTIN, Mikhail. A cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. Trad. Yara Frateschi Vieira, São Paulo, Hucitec: 1987

Ao resumir a concepção de estilo dialógica é preciso, portanto, distinguir que, na perspectiva analítica de base bakhtiniana, trata-se de algo muito mais abrangente do que buscar simples traços de expressividade dos indivíduos que enunciam, pois a sua singularidade estará necessariamente em diálogo com outros enunciados e outros sujeitos que participam dessa interação. Assim, como sintetiza Brait (2005, p. 98), “essa concepção implica sujeitos que instauram discursos a partir de enunciados concretos, de suas formas de enunciação, que fazem história e são a ela submetidos”. Em diferentes trabalhos do Círculo, temos o contorno dessa abordagem pois demonstram que os textos produzidos nas mais variadas esferas ou atividades humanas sofrem coerções que influenciam na sua forma composicional como gêneros relativamente estáveis, por exemplo, como também recebem interferência de como os sujeitos se movimentam nas diferentes esferas. Dito isso, também para considerar singularidades discursivas, precisamos de certa forma mobilizar conhecimentos que se situam em contextos mais amplos para compreender como os sujeitos estão indiciados nos textos e nos discursos que constroem.

De maneira sintética, Rojo³³ (s/d) define estilo como “escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer (“vontade enunciativa”), para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), registro linguístico (formal/informal, gírias) etc.”

Em relação às formas composicionais, a autora afirma que tanto a forma de composição como o estilo do texto ecoam o tema do texto em questão, e isso torna-se o mais importante numa análise dialógica do discurso, pois essas “categorias” de fato estão intimamente ligadas, assim como os elementos ditos linguísticos ou mesmo gramaticais.

Assim, em relação à composição de um discurso, precisamos compreender a organização e o acabamento do todo, o que em uma perspectiva de uma teoria textual chamaríamos de “estrutura”, progressão temática, coesão e coerência etc. A esse todo integrado em termos bakhtiniano chamamos de arquitetônica, que é a própria construção ou estruturação do discurso que une e integra o material, a forma e o

³³ Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/generos-do-discurso>

conteúdo e organiza tanto o espaço e o tempo quanto o sentido. Trata-se então de uma unidade, o todo, que se relaciona com a ideia de acabamento, vinculada ao princípio da alteridade e do excedente de visão dos interlocutores. Essa relação dialógica advinda da interação entre locutor e interlocutores determina as formas de composição dos discursos, sua organização ou disposição, além do mencionado acabamento.

A própria forma composicional pode ser entendida como um modo explícito (ou externo) de estruturação ou textualização do gênero que se dá a partir de sua concepção arquitetônica (do todo). Isso significa que podemos confrontar o conceito de composição com a noção de gêneros discursivos, pois eles são formas de dizer mais ou menos estáveis e são reconhecidos tanto pela forma de composição, como com os temas que também interferem no estilo de linguagem. Os textos pertencem a gêneros e com estes participamos de esferas sociais por meio de discursos que circularam na sociedade.

Em toda a obra do Círculo, segundo Machado (s/d), pode-se dizer que o conceito de composicionalidade aparece em duas orientações: a partir da noção de forma arquitetônica e enquanto gênero discursivo. Segundo a autora, “a forma arquitetônica determina a escolha pela qual o material é organizado e concretizado pela forma composicional, não devendo ser confundida com a própria forma composicional”. E para ela “em uma análise estética deve se perguntar: de que maneira a forma composicional (organização do material) realiza uma forma arquitetônica (a unificação dos valores e a organização dos valores cognitivos e éticos)?”

Estes três elementos – forma composicional, tema e estilo – não são dissociáveis uns dos outros, e assim como o tema se realizam somente a partir de um certo estilo e de uma forma de composição específica.

2.4.1 Percurso de geração e análise de dados

Os dados da pesquisa foram gerados a partir documento formal que instituiu a Política Linguística (PL) do IFPR. Para tanto foi necessário recorrer ao Sistema Eletrônico de Informações – SEI da instituição para acessar ao processo administrativo onde estão disponíveis os documentos relacionados à Resolução da

PL do IFPR. Cada documento consta de um processo administrativo que precisou ser analisado como um todo.

Logo, para compreender o contexto sócio-histórico mais amplo e o mais imediato em que a PL do IFPR se encaixava, foi necessário selecionar outros documentos que a ela se relacionavam diretamente. Esses documentos foram 1) a resolução do CELIF e seu regulamento, 2) a carta de intenções acerca da PL do IFPR e, 3) a Resolução que instituiu a PL do IFPR.

Somadas a esses documentos estiveram as observações que fizeram parte das anotações do diário de campo que mantive durante a realização da pesquisa. Essas anotações foram utilizadas para a realização da narrativa autoetnográfica que teve o papel de complementar as fontes de dados, além de auxiliar na construção do que aqui chamei de olhar autoetnográfico.

É importante lembrar que a complexidade dos eventos sociais exige a reunião de diferentes fontes de dados, a exemplo do que os etnógrafos linguísticos realizam com diferentes tipos ou fonte de dados. No caso de uma etnografia mais tradicional costuma-se utilizar gravações de interações em vídeo e áudio, notas de campo, entrevistas e transcrições, além da análise de documentos diversos como cartas, fotografias etc. (BLOMMAERT, 2007). Na autoetnografia outras fontes também podem ser acessadas. Aqui foram selecionados os documentos relacionados à PL do IFPR.

Conforme a postura epistemológica que detalhamos nas seções anteriores, nesse tipo de estudo, dialógico e de base autoetnográfica, a ênfase é dada na atividade cotidiana de pequena escala que pode ser observada, gravada e/ou transcrita (SHAW et al., 2015), mas também acessada pelas narrativas autoetnográficas elaboradas pelo pesquisador, no intuito de interpretar aquilo que não é passível de observação direta, isto é, os sentidos que podem ter as PLs para diferentes interlocutores.

Em relação aos procedimentos mencionados, é importante destacar que não houve um instrumento previamente construído. Neste tipo de trabalho que desenvolvi, não há nenhuma geração de dados considerada ideal, pois nesta área de estudo cada pesquisa deve desenvolver seu processo em relação ao destaque dado para cada tipo de fonte. Algumas pesquisas privilegiam as gravações de áudio e vídeo com posterior transcrição e análise, combinando notas de campo e outras fontes de dados que tipicamente são vistas como secundárias. Outras, como no presente trabalho,

realizam análise documental e uma autoetnografia para complementar os dados e os sentidos das interpretações realizadas, pois a partir dos diários de campo, foi possível desenvolver minha inscrição enquanto pesquisadora participante, professora da instituição em voga, e evidenciar meus próprios posicionamentos.

A ADD, cujos princípios e elementos centrais foram apresentados anteriormente, foi empreendida levando em consideração os pressupostos teórico-metodológicos acima expostos e procurou responder às perguntas orientadoras de Acosta e Brait (2020) abaixo transcritas:

- Como determinado tempo-espaco trazem uma imagem discursiva de sujeito ideológico-valorada?
- Como o locus social da esfera legitima determinadas projeções ideológico-valorativas?
- Como uma situação de interação regulariza projeções ideológico-valorativas?
- Como o objeto de discurso é tematizado sob um determinado tom ideológico-valorativo?
- Como os recursos linguísticos mobilizados respondem a um determinado efeito de sentido ideológico-valorativamente demarcado?
- Como a orquestração e o acabamento enunciativo respondem a determinado efeito de sentido?

Cada uma das perguntas acima se refere a um conceito do Círculo que foi ressignificado para a pesquisa dos autores. Para o presente trabalho, não dividi os conceitos para cada dimensão, mas considerei a inter-relação entre eles, pretendendo analisar os enunciados como um todo. Por isso, preferi reunir os conceitos de cronotopo, esfera e situações de interação, que se referem à análise mais profunda dos enunciados, e agrupar os conceitos que se referem a aspectos que aparecem mais explicitamente, na superfície dos documentos analisados, ficando o conteúdo temático no intermédio, representando a sua íntima ligação entre as duas dimensões.

Esse caminho procurou então atender ao percurso metodológico elaborado por Volóchinov (2018) cujos passos poderiam resumir-se em analisar 1) o contexto sócio-histórico mais amplo 2) o contexto mais imediato de interação e sobre o enunciado concreto, 3) os signos linguísticos nas suas tonalidades valorativas.

Segundo Acosta (2020), um caminho útil na geração de dados na ADD pode ter primeiramente, como porta de entrada, a mobilização do conceito de cronotopo para analisar a dimensão espaço-temporal, pois esse auxilia na contextualização do discurso em questão e fornece uma ideia do todo, desde que seja analisado junto da esfera da atividade humana em que ele se constitui, onde os discursos são

produzidos, circulam e são recebidos. A partir dessa abertura, busquei as vozes sociais e as imagens de homem/sujeito e dos interlocutores que estão na situação específica de interação, no interior dessa esfera particular, o IFPR, procurando entender como dialogam entre si, isto é, como os sujeitos se posicionam e deixam marcas de seu horizonte apreciativo em relação ao conteúdo temático. Este último também pode ser um ponto de ligação para passar para o terceiro momento em que analiso a materialidade linguística, isto é, no uso/escolha de recursos lexicais e textuais etc que ecoam os valores ideológicos e axiológicos mencionados, que também ressoam as instâncias sociais anteriores. Ou seja, na ADD, quando analisamos os recursos ou elementos linguísticos em termos estruturais/formais, o fazemos sempre em relação ao social relacionado, isto é, procuramos por suas reverberações que corroboram com as análises das dimensões sociais verificadas (tempo-espço, esfera social e situação de interação) (*ibidem*). Logo, a materialidade da língua é sempre ancorada socialmente, sendo resultado da relação do uso da língua com a sua dimensão social específica. Portanto, na ADD parte-se do pressuposto de que “todo o uso da língua advém de demandas, implicações, legitimações, regularizações, normatividades dos campos sociais do uso da língua/ da situação de interação que está no interior de uma esfera da atividade humana que por sua vez é atravessada pelo tempo-espço” (*ibidem*).

Em vista desse processo de análise de dados realizado com o auxílio das perguntas referenciadas, a análise documental necessitou ser enriquecida de outros documentos, entendidos como outros enunciados concretos com os quais a política linguística do IFPR dialoga direta ou indiretamente. Trata-se de uma investigação sobre as condições de produção do documento, que são sócio-históricas, dimensão a qual pergunto: Por quem, como e quando este texto foi escrito? Quais foram as condições que esse(s) sujeito(s) tiveram para fazê-lo? Que consequências ou efeitos de sentido essas condições deram ao enunciado?

Ademais, pensando nas condições de circulação, publicação e de recepção deste objeto discursivo, pergunto: Que efeitos discursivos a instituição IFPR provoca com essa resolução? Que efeitos discursivos a autoria compartilhada provoca? Por que era necessária uma Resolução?

Não tive por objetivo comparar opiniões, pontos de vista, muito menos realizar julgamentos, mas esclarecer posicionamentos e posicionar-me axiológica e

ideologicamente em relação aos demais horizontes. Os sentidos que procurei observar e analisar são compreendidos como resultantes de processos de interação que empreendi junto a colegas do IFPR. Assim, entendo que a expressão de cada enunciador, seus posicionamentos e valorações se relacionam com a presença e a expressão de outros colegas, isto é, representa uma espécie de resultante movediça do diálogo entre interlocutores ou mesmo entre vozes sociais que ecoam em todas as esferas da atividade humana, como um elo da teia de significados que serão negociados. Seria como Amorim (2004) explica, abordando relações entre alteridade e epistemologia em Bakhtin: o discurso enquanto acontecimento surge do encontro entre o pesquisador e seus *outros*.

3 QUESTÕES MOBILIZADAS

Dentre os principais temas que abordo nesta tese estão: políticas linguísticas, políticas de ensino de línguas, políticas e ideologias linguísticas e o ensino de espanhol no Brasil. Por isso, dediquei uma seção para cada um desses temas no intento de aclarar os conceitos mobilizados nesta tese que farão parte das discussões do próximo capítulo.

3.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Uma política linguística oficial, quando da sua implementação no cotidiano, será sempre interpretada e apropriada de diferentes maneiras. No dia a dia, quando é materializada, nem sempre aquilo que está prescrito em um documento corresponderá ao que ocorre na prática. No contexto da educação, sobre o qual versa este trabalho, o processo não se mostra diferente e as políticas linguísticas oficializadas ou declaradas constituem então uma parte das *políticas linguísticas de facto* (SHOHAMY, 2006).

Assim como os documentos oficiais são de suma importância para entender as políticas linguísticas, para compreendê-las em profundidade, abrangendo o estudo das *políticas linguísticas de facto*, se faz necessário também considerar diferentes percepções e apropriações realizadas por aqueles que operam essas políticas. Por tal razão, além de realizar a análise discursiva dialógica (BRAIT, 2006) dos documentos da política linguística do IFPR, realizei uma análise autoetnográfica de situações vividas por mim que auxiliou na compreensão das diferentes perspectivas e posicionamentos de professores da instituição em relação às políticas linguísticas em questão. Além disso, o trabalho reflexivo revelou ideologias linguísticas e posições axiológicas ligadas a situações de interação concretas, vividas no dia-a-dia, o que contribuiu para o entendimento tanto das políticas linguísticas de *jure* do IFPR como as políticas de *facto* (SHOHAMY, 2006).

Se as políticas linguísticas não se resumem a documentos institucionais oficiais, mas também se referem ao que ocorre no cotidiano e nas práticas locais, entre os indivíduos que executam e pensam as questões relacionadas às línguas, tanto em nível micro como em nível macro, isso significa que as ideologias e as

políticas linguísticas podem ser de muitos modos verificadas e estudadas. Afinal, as políticas linguísticas são complexas e dinâmicas, e são desenvolvidas em vários planos que se entrecruzam. (JOHNSON, 2013).

Encaminhamentos institucionais, oficiais e governamentais, por exemplo, são estabelecidos de maneira impositiva, de cima para baixo, e podem apresentar orientações encobertas e agendas ocultas, ainda que possam ter surgido como uma reivindicação da base. Com isso, tensões entre valores ou mesmo conflitos de interesses podem ocorrer e gerar, por consequência, diferentes manifestações de perspectivas e posicionamentos. Portanto, a partir de suas diferentes posições sociais, experiências, repertórios e visões de mundo, os indivíduos envolvidos na política linguística em questão, a depender da situação e das relações com diferentes pares, tomarão distintas posições frente aos problemas reais apresentados pelo contexto. Por isso é que se faz importante verificar de que maneira as políticas linguísticas se estabelecem, ou dito de outra forma, se faz necessário examinar como elas se desenvolvem, a partir dos posicionamentos sociais valorativos dos envolvidos em relação ao que sucede localmente.

Ao consideramos que as políticas linguísticas se produzem também nas práticas cotidianas, na relação entre os pares, nas ações e direcionamentos dos indivíduos em relação às línguas, concluímos que são os modos de interação que ocorrem no e pelos discursos que nos dão pistas importantes de como as políticas funcionam de fato. Ao partir de uma concepção dialógica de linguagem, baseada nas ideias do Círculo de Bakhtin, que concebe a linguagem como um processo dialógico de interação social axiologicamente saturado, nos referimos no presente estudo aos processos interindividuais das práticas sociais concretas, sempre partindo do caráter relacional dos atos ou ações dos sujeitos implicados, bem como de seus posicionamentos e valores. Assim, as políticas linguísticas são aqui entendidas como sentidos que são construídos a partir de relações dialógicas, necessariamente sustentadas por relações discursivas, que são postas em prática por sujeitos ativos, o que inclui posicionamentos valorativos, uma vez que o estabelecimento de uma relação dialógica implica colocar em relação posições sociais valorativas (BAKHTIN, 2015b).

Quando mencionamos que frequentemente políticas institucionais, oficiais e governamentais são impostas de cima para baixo, não se quer dizer que há apenas

uma direção a ser analisada, pois tais discursos não se dão apenas em uma relação de poder vertical, mas também horizontal. Ao focalizar a relação entre pares, pode-se compreender uma rede de poder constituída não só por “dominantes e dominados”, em sentido foucaultiano, mas composta por sujeitos em permanente relação, dinâmica e complexa, que são sujeitos ativos em um sentido bakhtiniano. Logo, é também possível observar relações que subvertem posições hegemônicas, que marcam presença e dão visibilidade a outras orientações, configurando as práticas linguísticas como uma arena de negociação. (SHOHAMY, 2006).

As políticas linguísticas não são necessariamente claras, nem mesmo podem ser entendidas como um todo completo/fechado. Seus significados mudam com o tempo, com os acontecimentos, e variam de acordo com diferentes interpretações dos sujeitos em interação dialógica. Tensões no contexto portanto influenciam as interpretações e os processos de implementação, podendo surgir ambiguidades, contradições, além de omissões das políticas linguísticas oficiais/declaradas. Por isso, ao invés de buscar analisar intenções de “autores” das políticas linguísticas, idealizadores ou implementadores, preferi, a partir de um olhar autoetnográfico, focalizar a análise deste estudo em como eu interpreto e me aproprio das políticas linguísticas do IFPR enquanto pesquisadora e professora do contexto estudado. Além disso, vale destacar que as políticas linguísticas geralmente têm vários autores cujas intenções variam e conflitam enormemente, e quanto maior o número de indivíduos, menor a probabilidade de apreender claramente as intenções. (JOHNSON, 2013).

3.1.1 Perspectivas teóricas sobre políticas linguísticas

Na literatura, alguns termos no campo das políticas linguística são definidos e utilizados de maneiras diferentes. Política linguística pode ser compreendida como campo de estudo e como atividade prática, a exemplo da elaboração de gramática por linguistas e de decretos governamentais para oficialização de uma língua, como da imposição de uso ou até mesmo uma proibição. Mais recentemente encontramos políticas de revitalização de línguas, geralmente acompanhadas de políticas de reconhecimento e defesa de direitos linguísticos e humanos.

Numa visão mais tradicional, política linguística é entendida ou como planejamento ou ação intervencionista de algum órgão de Estado ou de alguma

instancia institucional superior, a exemplo do Ministério da Educação no Brasil. Os primeiros estudos se referiam ao campo como "Planejamento Linguístico" (*Language Planning*) para o planejamento de *corpus* e *status*. "Política Linguística" (*Language Policy*) era usado para as ações políticas sobre as línguas, ou ainda "Planejamento e Política Linguística" (*Language Planning and Policy*) incorporando os dois eixos. Houve também o uso de "Engenharia Linguística" (*Language Engineering*) e/ou "Tratamento Linguístico" (*Language Treatment*) (CRYSTAL, 1992).

Em uma época em que a linguística se preocupava mais com a estrutura da língua, os teóricos, em especial estadunidenses, se atinham às ações sobre as línguas e os aspectos técnicos das intervenções. Assim, o "Planejamento Linguístico" cobria tanto as instâncias decisórias como a ação prática de implementação. As relações entre a política linguística e o planejamento linguístico são de subordinação e por isso o planejamento era uma aplicação da política linguística. De fato, os primeiros estudos estadunidenses sociolinguísticos propunham exportar e aplicar modelos de padronização de línguas, como se fosse possível conceber e realizar o planejamento linguístico sem considerar a dimensão política.

Esta seção resume as características centrais das principais perspectivas de estudo de políticas linguísticas e pretende explicar seus fundamentos. Parto de uma divisão didática realizada por autores como Ricento (2000), Johnson e Ricento (2013), Silva (2013), Del Valle (2014) e Lagares (2018), que identificaram 3 tendências teóricas que tiveram destaque entre duas décadas, aproximadamente, a partir de 1960, período estabelecido como início dos estudos de políticas linguísticas³⁴.

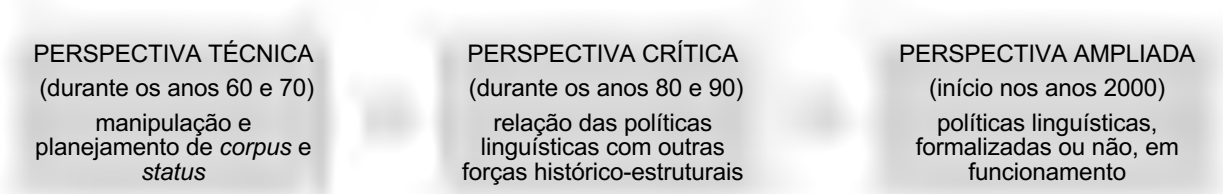
Ricento (2000) é o primeiro que divide a história intelectual do campo em três estágios: 1º, o da teoria clássica do planejamento da linguagem; 2º, o da política crítica de linguagem, e 3º, o intermediário. Este último estágio considerou como intermediário por ser ainda muito difuso no início dos anos 2000. É um período marcado não só pelos questionamentos dos estágios anteriores, mas pela influência profunda do chamado "giro linguístico", que representou uma mudança paradigmática dos modos

³⁴O termo "política linguística" não data deste período. A expressão "planejamento linguístico" aparece pela primeira vez nos estudos de Haugen (1959) sobre o desenvolvimento da língua nacional da Noruega. Para alguns esclarecimentos sobre questões terminológicas ver seção 3.1.2.

de compreender a realidade e a condição humana constituídas pela linguagem, e se fundamentou nas correntes pós-modernas e/ou pós-estruturalistas. Posteriormente, os outros autores supracitados propõem também uma divisão tripartida da história dos estudos de políticas linguísticas, explicando melhor a última fase. É a partir desse último modo é que explico as principais orientações dos estudos sobre políticas linguísticas.

As perspectivas e os períodos aos quais faço referência não têm balizas fixas, mas são aqui, para fins explicativos e a fim de evidenciar as tendências e seus momentos históricos, as divido em três momentos. Vale destacar que para cada tendência identificada não significa que no período seguinte se deu o fim de trabalhos com a orientação anterior, mas seu arrefecimento. Na sequência serão destacados os principais fundamentos linguísticos, filosóficos e epistemológicos dos estudos predominantes em cada tendência e as críticas a ela relacionadas. A FIGURA 2 tenta esboçar um *continuum* que ilustra as orientações com a passagem do tempo.

FIGURA 2 - TENDÊNCIAS TEÓRICAS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS



FONTE: A autora, baseada em Silva (2013).

a) Perspectiva técnica (durante os anos 60 e 70) – **manipular e planejar línguas “naturais” a fim de “modernizá-las”** para que “novas nações” sejam erigidas dentro do paradigma civilizatório europeu. Predominância de estudos de planejamento de *corpus* e *status* linguísticos, em nível macro. Políticas linguísticas impostas por órgãos governamentais.

b) Perspectiva crítica (durante os anos 80 e 90) – **entender a relação das políticas linguísticas com outras forças histórico-estruturais**, desvelando as motivações políticas, sociais e ideológicas da atividade de pesquisa em questão. Predominância de estudos sobre políticas planejadas, oficiais, em nível macro. Diferentes contextos e esferas começam a ser focalizadas, como o planejamento para aquisição de línguas em escolas.

c) Perspectiva ampliada (início nos anos 2000) – **entender as políticas linguísticas, formalizadas ou não, em funcionamento, no cotidiano, contemplando as representações, ideologias, atitudes e práticas**, também em nível micro. São levantadas questões como políticas de reconhecimento, promoção e direitos linguísticos, com o foco na agência dos atores. Mais recentemente têm destaque os estudos sobre paisagens linguísticas, repertórios linguísticos construtores de identidades / alteridades sociais, translinguagem, fluxos migratórios etc. São analisados processos e os efeitos das políticas linguísticas.

Perspectiva Técnica

Com início aproximado na década de 60, a orientação chamada de “técnica” representa uma tendência cientificista dos estudos sobre políticas linguísticas, de ciência supostamente prática e objetiva, confiante da neutralidade do raciocínio lógico, na busca de princípios universalizantes, de regularidades e modelos estáveis das línguas, que não enfatizou, portanto, particularidades das variedades e encobriu em parte a heterogeneidade das línguas e seus falantes. Como possui base positivista e é também chamada de perspectiva neoclássica. (SILVA, 2013)

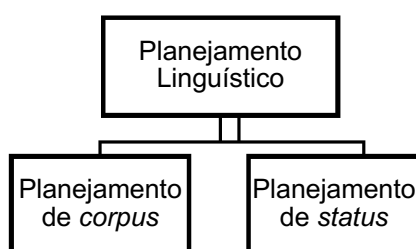
A grande questão nesse período era se uma língua poderia ser planejada e modernizada. Para isso, eram realizados planejamentos de *corpus* e de *status*. Segundo Kaplan e Baldauf (1997, P.11), o planejamento linguístico é atividade implementada pelo Governo que visa promover uma mudança sistemática em uma comunidade de fala por meio de leis, regulamentos, regras e práticas, a partir de instauração de comitês de planejamento com metas sociopolíticas e interesses econômicos.

O Planejamento de *corpus* se localiza dentro do planejamento linguístico e seria um procedimento realizado por linguistas descritivistas, que em seu trabalho “técnico” selecionam e codificam uma língua e/ou variante usada por uma comunidade específica, para posteriormente propor modernizá-la, a partir de padronizações, desenvolvimento de gramáticas e dicionários etc. Assim, a modernização dependeria da competência científica e técnica de linguistas. (KAPLAN, WIDDOWSON, 1992, P. 78).

O planejamento de *status* refere-se às implicações políticas decorrentes da escolha de uma língua em detrimento de outras (CRYSTAL, 1992). Portanto, planejamento de *status* incluiria os usos, as funções, as atitudes dos falantes em relação às línguas, e o valor que lhes era atribuído, de prestígio ou desvalorização.

Para ilustrar esse modelo de estudo apresento a FIGURA 3, construída a partir da leitura de Spolsky (2004) sobre o modelo de Haugen (1959).

FIGURA 3 - POLÍTICA LINGUÍSTICA COMO PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO



FONTE: A autora, baseada no modelo de Haugen (1959) por Spolsky (2004)

A maioria dos estudos de política linguística dessa primeira fase versava sobre o “problema linguístico” pelo qual passavam as novas conformações políticas dos países da África e Ásia recém “desobrigadas” da dominação colonial europeia. Sua diversidade étnica e linguística era considerada como um grande problema, uma disfunção, ou ainda um obstáculo a ser superado para que fosse possível um desenvolvimento social e econômico “à moda europeia”, o continente considerado mais civilizado. Portanto, esses estudos político-linguísticos tinham por base uma visão eurocêntrica que caminhava em direção a um monolinguismo, o da nova língua nacional a ser utilizada em certas esferas da vida social (contextos oficiais e urbanos). Assim, se deu a “escolha” por uma língua dominante, europeia, civilizadora, pois esta seria supostamente mais eficiente do que uma língua local para dar conta de certas funções sociais da linguagem.

Para Calvet, em sua obra sobre “Linguística e Colonialismo” (2005/1974) que trata da situação das línguas minorizadas nesse período, esse processo pode ser chamado de “glotofagia” ou “colonialismo linguístico”, e poderia ser resumido pela dominação pela língua em que esta se converte em um instrumento de opressão. A exclusão linguística significa, ao mesmo tempo, a exclusão dos falantes da língua dominada das esferas de poder. Nesse processo, houve num primeiro momento um

espaço para um bilinguismo que lidava com a língua dominante e com a dominada, em direção ao segundo momento, o do esmagamento de uma ou várias línguas por parte da língua dominante com a completa expansão da língua hegemônica, passando assim, lentamente, de um multilinguismo para um bilinguismo e, finalmente, para o monolinguismo.

Assim, era constituída uma hierarquia entre as línguas, entre seus falantes e países, um ordenamento vertical, em que os desenvolvidos ficava/ficam acima e os subdesenvolvidos abaixo. Alguns estudiosos mais radicais desta perspectiva técnica acreditavam que “nem todas as línguas descrevem as coisas de forma igualmente eficaz”³⁵ (TAULI, 1974. p. 51 *apud* JOHNSON, 2013, p. 29). Para eles, as línguas dos colonizadores, como o inglês e o francês, eram consideradas mais competentes nesse processo de planejamento linguístico de construção/escolha da língua nacional, enquanto as línguas “étnicas” eram referidas como “primitivas” e “ineficientes” (*ibidem*). Como aponta Calvet (2005), desde o século XV o desenvolvimento das línguas era considerado como um processo evolutivo, de estágios verticais de evolução, “dando margem ao desprezo sistemático da língua do outro”. As línguas dos colonizados eram vistas como pertencentes a estágios anteriores de evolução se comparadas às línguas dos colonizadores europeus.

Ter várias etnias, e por conseguinte várias línguas, era considerado um dificultador para a gestão das novas nações que, na visão colonizadora, estariam vivendo um “caos” por causa do multilinguismo/multiculturalismo. Sem técnicas ou tecnologias para o planejamento de *corpus*, restava às novas nações espelhar-se em um modelo considerado já legitimado, técnico, ordenado e civilizado, como era visto o europeu. Por isso, essa época é marcada por estudos linguísticos descritivos de planejamento de *corpus* (para posterior criação de dicionários, gramáticas e outros manuais), com vistas a uma padronização (também ortográfica). Assim, esses estudos descritivos foram utilizados para elaborar prescrições e/ou normatizações linguísticas. A outra etapa do planejamento linguístico era o planejamento do *status*

³⁵ No original: “The efficiency of a language can be evaluated with objective scientific, often quantitative methods [...] Not all languages describe things equally effectively” (TAULI, 1974. p. 51 *apud* JOHNSON, 2013, p. 29).

da língua nacional, visando desenvolver o seu prestígio, seu papel de modelo de referência para as outras línguas/dialetos entendidas/os como menores, o que justificaria a escolha realizada para unificar a nação.

Estudiosos das décadas de 60 e 70 analisaram e mostraram que os primeiros trabalhos da primeira fase dos estudos político-linguísticos foram marcados não só por perspectivas ideológicas linguísticas e científicas. Foram também acompanhados de ideologias de nação, desenvolvimento, civilidade, governamentalidade etc. A periferia do mundo³⁶ continuou mantendo relações de dependência com a Europa, que persistiu em estabelecer hegemonia não só econômica, mas também cultural. A relação entre os países colonizadores e as novas nações é assimétrica e, portanto, não se dá em termos de reciprocidade. Por isso, entre os anos 80 e 90, veremos estudos de orientação marxista e de perspectiva pós-estruturalista que criticaram duramente os estudos anteriores que se autoproclamavam ideologicamente neutros e objetivos, mas que contribuíram para perpetuar a relação de dominação de natureza ideológica. Mas como aponta Foucault (2013), não existiu em nenhuma ocasião da história um homem autônomo e livre das relações de poder.

Segundo Silva (2013), os pesquisadores orientados pela abordagem técnica entendem que os estudos de perspectiva crítica fogem do escopo da área dos estudos linguísticos. Essa orientação entende que processos de mudança linguística deveriam ficar a cargo da linguística histórica, da psicolinguística e/ou da sociolinguística. Comunidades linguísticas ficariam a cargo da Antropologia. A relação entre linguagem e política estaria a cargo da ciência política. Assim, mesmo depois da virada linguística e pós-estruturalista, estudos realizados no período entre os anos 80 e 90 ainda enfatizavam a resolução de “problemas linguísticos” e se fundamentavam na perspectiva aqui chamada de técnica. Como aponta Ruiz (1988), nos Estados Unidos, por exemplo, isso se justificaria mais por uma preocupação com a consolidação da atividade acadêmica em torno de disputas entre “áreas” do que com uma perspectiva

³⁶ Incluo aqui os países da África, Ásia e América Latina, além dos países do Caribe e da Oceania, grande parte localizados no hemisfério sul, embora haja aqueles localizados total ou parcial ou no hemisfério norte. Basicamente são os países que sofreram o processo de colonização europeia que começou no século XV e que hoje são considerados como do sul global, ou tidos como países “em desenvolvimento”, conhecidos até os anos 1990 como nações do Terceiro Mundo.

teórica. Nesse país, os estudos das décadas de 70 e 80 já apresentavam uma perspectiva diferente e estavam vinculados às lutas sociais por igualdade de direitos e oportunidade, apresentando assim a compreensão de que a língua desempenha função crucial em diversos aspectos da vida social. (*ibidem*). Ruiz apontou também para uma visão economicista da diversidade linguística, argumentando que as línguas constituem um recurso a ser explorado social, política e economicamente, o que será discutido mais adiante, na seção 3.2.1 deste trabalho.

Perspectiva Crítica

Os estudos críticos realizados no período entre os anos 80 e 90 são marcados por intensa avaliação dos estudos de perspectiva técnica porque estes não estiveram atentos aos aspectos sócio-históricos constitutivos das políticas linguísticas (ou dos então chamados planejamentos linguísticos) e porque se omitiram em relação ao próprio papel da ciência que também engendra efeitos sociais. Suas pesquisas negligenciaram as motivações políticas, sociais e ideológicas da atividade na qual estavam envolvidos. A partir desses estudos, ideologias como a do monolinguismo foram propagadas e legitimadas, junto com o modelo ocidental de estado-nação (um país, uma língua) e, por conseguinte, acabaram por justificar opressões realizadas pelo Estado, feitas a partir de intervenções e imposições de controle social como leis e normas também linguísticas. Nesse sentido, os estudos críticos sobre as políticas linguísticas pressupõem que não houve apenas um problema de orientação teórica, ou de uma escolha de abordagem, mas uma omissão a serviço das ideologias dominantes, uma forma de esconder as tensões ideológicas e os valores políticos constitutivos dos processos linguísticos que investigavam.

Para essa orientação crítica, a orientação técnica dos estudos realizados a partir anos 60 também não pôde dar conta de analisar as políticas linguísticas realizadas nos países recém desobrigados das colônias europeias, uma vez que não entenderam que suas pesquisas tinham efeito nos significados e funções sociais das línguas, os quais eram afetados pela história ao mesmo tempo que nela interferiam. Tollefson (1991), por exemplo, aponta que os estudos que partem de uma perspectiva crítica precisam evidenciar os mecanismos por meio dos quais os processos de política linguística interagem com outras forças histórico-estruturais, isto é, deveriam

destacar a relação que existe entre a estrutura organizacional da sociedade, a utilização das línguas e os processos de tomada de decisões.

Todavia as críticas não procuraram apoio apenas em autores marxistas, mas também nos pós-estruturalistas³⁷, e colocam em xeque a forma de perceber e de se relacionar com o objeto de pesquisa, pois é inegável que o pesquisador está implicado na geração de seus dados e nos efeitos advindos de seus estudos. Propondo romper com a dicotomia sujeito-objeto, ao invés de colocar a história, os sujeitos e sua comunidade apenas como pano de fundo, como fizeram os estudos “técnicos”, essa perspectiva crítica também considerou as subjetividades na sua incompletude constitutiva, delimitadas pela contingência histórica e social.

Nesse sentido crítico pós-estruturalista, o sujeito passa a ser compreendido como inacabado, enquanto no estruturalismo este possuía uma identidade fixa e estável, determinada e comandada pela estrutura, de essência a-histórica. Para Newman (2005), o pós-estruturalismo entende que a subjetividade é construída discursivamente por relações externas de linguagem, mas essa estrutura não seria essencialista, consistente e estável. O autor explica ainda que Derrida e Lacan concebem a estrutura como indeterminada, incompleta e instável, e que Foucault e Deleuze propõem que existem múltiplas estruturas, discursos heterogêneos, relações de poder e agenciamentos constitutivos das identidades. Para Foucault (1996; 2008), o discurso não é uma estrutura, mas um acontecimento e, como tal, pertence à ordem histórica.

Sem origem ou essência, o sujeito é constituído e constituidor de sua subjetividade, num duplo movimento de elaboração e efeito: contingenciada por discursos e relações de poder, descentrada e fragmentada em meio a uma trama complexa de narrativas e práticas movediças, sua subjetividade não se explica por uma relação de causa e efeito entre ideologia e dominação pela alienação. Assim, começando a tomar distância de um marxismo reducionista, encara-se que o sujeito pode experimentar novas formas de existências, em meio a múltiplas

³⁷ São considerados como os principais representantes do pós-estruturalismo Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Jean-François Lyotard.

contingencialidades, ou em práticas de liberdade, como assinala Sampaio (2011) sobre Foucault³⁸.

Assim, segundo Silva (2013, p.306), a orientação crítica das políticas linguísticas deveria revisar as concepções de linguagem e de agência, buscando romper com a dicotomia estrutura-agência. Mesmo que o sujeito para o pós-estruturalismo não seja autônomo, não é totalmente determinado pela estrutura, e assim ainda existe uma possibilidade de ação política. Por isso, os estudos da chamada perspectiva crítica também se baseavam nos conceitos de emancipação da teoria crítica frankfurtiana³⁹, além dos estudos marxistas, pois “o que distingue uma teoria crítica das demais posturas teóricas no campo das ciências humanas consiste em seu interesse pelas condições emancipatórias socialmente existentes”. (MELO, 2011).

Segundo Melo (*ibidem*), pode-se afirmar que a tarefa mais importante da Teoria Crítica é realizar (a partir de um diagnóstico crítico social, historicamente localizado, sobre o capitalismo tardio) uma crítica imanente sobre as determinações contraditórias do sistema capitalista e deste retirar os pressupostos para a sua superação. Teóricos críticos visaram, portanto, construir categorias explicativas para alcançar novas formas de luta política, mas também de mobilização cultural, igualmente crucial para avançar na realização de democracias.

Para a Teoria Crítica, ainda segundo Nobre (*idem*), a práxis revolucionária defendida pelo marxismo carecia de uma fundamentação na relação efetiva entre a teoria e a prática, pois, a práxis política não poderia mais ser confundida com uma "mera ação" ou o simples desejo de mudança. A relação com a prática não se esgotaria na simples negação da realidade, mas deve nascer das contradições presentes nos processos reais. Assim, a teoria crítica na qual eu acredito propõe uma

³⁸ “A questão da liberdade não é uniformemente analisada por Foucault, pois este não tem uma teoria sobre a liberdade. Entretanto, a reflexão sobre o assunto aparece em diversas discussões na forma de entrevistas, artigos, textos sobre temas variados, como a problematização sobre as práticas de si (o cuidado de si), sobre o asilo político, sobre o criminoso ou o indivíduo perigoso, acerca do estatuto do louco, sobre a discussão da liberdade de escolha sexual e sua manifestação, a relação entre a filosofia e o poder - quer dizer, o paradoxo entre as filosofias da liberdade e as formas de poder.” (SAMPAIO, 2011, p.223).

³⁹ Os trabalhos de Theodore Adorno, Walter Benjamin, Jürgen Habermas, Max Horkheimer e Herbert Marcuse são exemplos de teóricos críticos da Escola de Frankfurt.

crítica social autorreflexiva para a construção de uma práxis emancipatória, construída a partir da relação entre teoria e prática.

Nesse sentido, entendo que a escola frankfurtiana procura dar continuidade à tarefa marxista de formular uma teoria crítica da sociedade. Como encontra limites na ideia marxista da emancipação pelo trabalho, procura reconstruir o conceito de emancipação não mais centrado no conceito de trabalho abstrato⁴⁰, sem reduzir-se a um caráter revolucionário (*ibidem*, p. 250).

A emancipação para a Teoria Crítica não se reduzia a imagens ideais de condições de justiça e igualdade, mas precisa ser capaz de apresentar-se como uma possibilidade real. Novas formas de luta política e de mobilização cultural precisam ser construídas para realizar a democracia, a partir da compreensão das condições reais dadas na política e no direito.

Assim, os estudos realizados já no fim da década de 90 apontam que os estudos críticos das décadas anteriores ainda destacavam a vontade e a ação consciente ou deliberada de algum agente específico (indicado por alguma instância oficial) na implementação de políticas linguísticas (que poderia ser de um grupo de linguistas, um comitê ou até mesmo uma organização privada). Ainda que o campo da política linguística pudesse ser dividido em planejamento centralizado e descentralizado (TOLLEFSON, 1981), entre planejados e não planejados (BAUDAUF, 1994; KAPLAN, BAUDAUF, 1997), ou entre políticas explícitas ou implícitas (SCHIFFMAN, 1996) o foco continuou a ser prática planejada.

Um avanço na discussão que deslocou o foco dos estudos de políticas linguísticas se deu com Schiffman (1996) e seu trabalho sobre cultura linguística entendida como um “conjunto de comportamentos, suposições, formas culturais, preconceitos, sistemas populares de crenças, atitudes, estereótipos, formas de pensar sobre a linguagem e as circunstâncias histórico-religiosas associadas a uma língua”. (*ibidem* p.5). O autor evidenciou que aspectos implícitos são ignorados e por isso outros agentes precisavam ser focalizados, incluindo as escolas, o mercado editorial, famílias, veículos de comunicação de massa, igreja etc. Se a prática da política

⁴⁰ Segundo Marx (1998), o capitalismo se caracteriza pelo fato de que suas relações sociais fundamentais são constituídas pelo trabalho, mais especificamente, pelo trabalho abstrato.

linguística não é objetiva e reflete uma política linguística implícita é necessário estabelecer uma relação entre as práticas, as crenças (ou representações linguísticas que definem as atitudes em relação às línguas) e a conjuntura (histórica, social, cultural, educacional e até mesmo religiosa) da política linguística a ser estudada.

Assim, Schiffman (1996) abriu caminho para os estudos em uma perspectiva mais ampliada, identificando políticas abertas e secretas. As políticas abertas se referem a formas explícitas, formalizadas, enquanto políticas secretas se referem a políticas implícitas, informais, indiretas, não declaradas, de base e latente.

Perspectiva ampliada

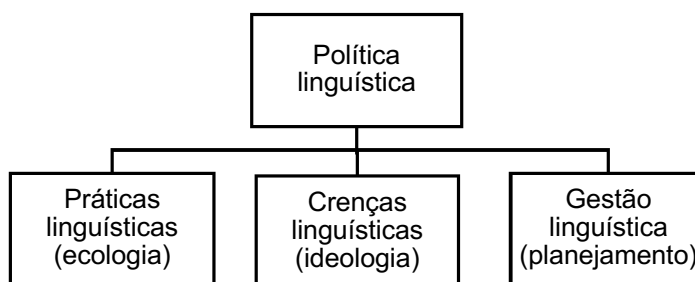
Os estudos com início aproximado no ano de 2000 procuraram entender as políticas linguísticas, formalizadas ou não, em funcionamento, no dia a dia, contemplando o imaginário social, as representações, crenças e ideologias, atitudes e práticas cotidianas. O foco, portanto, passou a ser as políticas linguísticas na prática, já que sempre existe uma política linguística mesmo nos contextos em que não foi explicitada ou oficializada. Spolsky (2004, p. 8), por exemplo, verificou que

muitos países, instituições e grupos sociais não possuem uma política linguística formal, de modo que a natureza da sua política linguística deve ser derivada a partir do estudo das suas práticas e crenças linguísticas. Mesmo naqueles contextos em que há uma política linguística formal, seu efeito nas práticas linguísticas não é garantido e nem consistente.

As políticas linguísticas oficiais frequentemente não coincidem com as que vigoram de fato na sociedade, evidenciando a complexidade da perspectiva ampliada que não só considera o estudo das práticas locais, mas também o das representações linguísticas que derivam da prática ao mesmo tempo que a influenciam. (*ibidem*, p. 14)

Segundo Silva (2013, 312), Spolsky rompe com o modelo binário e hierárquico em que se baseava a orientação “técnica” realizada principalmente nas décadas de 60 e 70. Em seu modelo, Spolsky apresenta três componentes equivalentes hierarquicamente e inter-relacionados, como mostra a FIGURA 4.

FIGURA 4 - MODELO PROPOSTO POR SPOLSKY (2004)



FONTE: Shohamy (2006, p. 53)

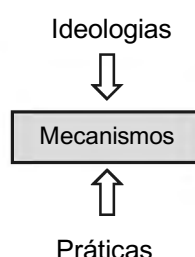
As práticas são a ecologia linguística de uma região que podem confirmar ou contrariar uma política linguística oficial. As crenças ou representações são as ideologias sobre as línguas subjacentes a todas as práticas. A gestão é a realização de ações específicas com a intenção de manipular o comportamento linguístico de uma comunidade. Há uma relação complexa entre esses três componentes, em cada contexto haverá uma dinâmica diferente e, dependendo da situação, cada componente incidirá sobre o outro com uma potência diferente.

Assim, não houve uma mera mudança lexical de planejamento linguístico para política linguística, mas foi proposta uma compreensão mais aprofundada e abrangente do que são as políticas linguísticas, como o fez Spolsky (2004) que introduziu um conceito mais amplo de política linguística, congregando ideologia, ecologia e gestão (FIGURA 4) assinalando que são as práticas que mostrarão como as línguas são realmente usadas.

Shohamy (2006) introduz o conceito de mecanismos ou dispositivos no modelo analítico que propõe, e o coloca em foco para a elaboração e negociação das políticas linguísticas. Os mecanismos são canais pelos quais as políticas são propagadas, que atuam de forma explícita e/ou implícita em seu funcionamento, incorporando agendas ocultas. Livros didáticos, programas de ensino, planos de aula seriam exemplos de mecanismos implícitos. Uma resolução oficial de uma instituição

seria também um mecanismo explícito. Ainda segundo a autora, é por meio desses mecanismos que as políticas linguísticas são criadas e manifestadas. Também é por meio deles que podemos apreendê-las e problematizá-las. A FIGURA 5 a seguir ilustra essa relação dos mecanismos com as ideologias e as práticas.

FIGURA 5 - MECANISMOS NAS IDEOLOGIAS E PRÁTICAS.



FONTE: Shohamy, 2009, p.54.

Assim, é notório que os estudos de políticas linguísticas ampliaram a sua perspectiva e confirmaram a necessidade de observar indicadores que vão muito além das políticas declaradas e/ou oficializadas. Os mecanismos implícitos são onde se encontram as ideologias e as práticas. Os dispositivos são utilizados como aparatos quando são legitimados, reconhecidos ou oficiais. Muito longe de serem neutros, convertem ideologias em práticas e criam a política de fato (SHOHAMY, 2006; 2009). Um exemplo de dispositivo observado no contexto da presente pesquisa, no IFPR, são os editais de fomento, como o edital 38/2018 publicado pelo MEC para a implantação de centros de línguas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT ⁴¹ e o edital 100/2017 para o credenciamento de instituições da RFEPCT como Núcleo de Línguas – NuLi-IsF, no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras. Estes editais exigiam que fosse formalizada uma política linguística para que os IFs pudessem atuar como centros aplicadores de provas de certificação estrangeira como TOEFL (Test of English as a Foreign Language) e TOEIC (Test of English for International Communication) etc. Isso pode ter contribuído para a incorporação de uma visão oficial, sem que se tenha consciência de que as

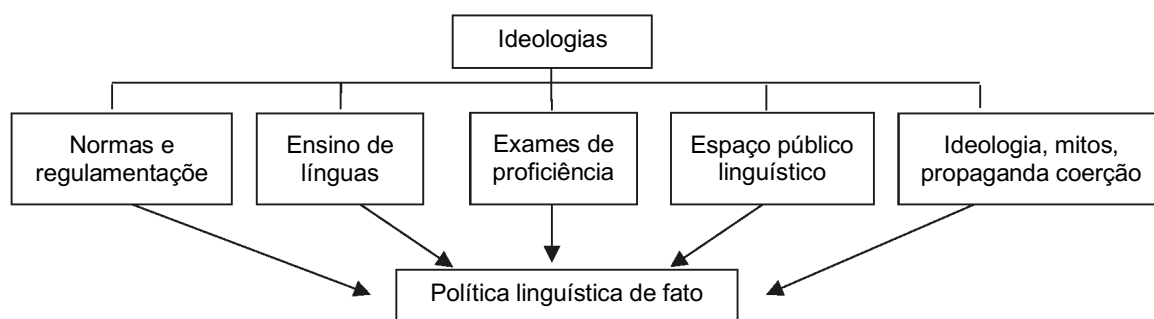
⁴¹<http://isf.mec.gov.br/images/2018/Edital38/Edital-n-38-2018-Chamada-Publica-para-credenciamento-de-instituicoes-da-RFEPCT-das-Fatecs-e--do-ITA-3.pdf>

decisões sobre as línguas operam a fim de implementar uma variedade de agendas ideológicas e políticas. Assim, os envolvidos podem se tornar executores de agendas ocultas de políticas do governo federal e outros organismos internacionais. Essa questão será debatida na Seção 4 de **Erro! Fonte de referência não encontrada.** do presente documento.

Nesse sentido, os mecanismos de políticas linguísticas se estabelecem como *policymakers*, uma vez que afetam, criam e perpetuam práticas. O poder desses definidores das políticas linguísticas ainda não é de todo conhecido, não se tem consciência da sua capacidade de promover os comportamentos e as práticas sociais relacionadas às línguas. Ou seja, eles influenciam nossas representações ou ideologias sobre as línguas (como as percebemos) e por meio delas os mecanismos influenciam também as nossas atitudes.

A representação gráfica dos mecanismos do modelo analítico da autora é reproduzida na FIGURA 6.

FIGURA 6 - MECANISMOS ENTRE IDEOLOGIAS E PRÁTICAS.



FONTE: Shohamy, 2006 (p.58)

Na política declarada, em determinados contextos, observamos documentos e/ou declarações sobre oficialidade de línguas, acompanhados de normas e/ou regulamentos para tal espaço público. Contudo, ainda que haja políticas declaradas não significa que a língua e seus usuários sejam devidamente reconhecidos e respeitados dentro de suas especificidades ou necessidades, de acordo com as práticas locais. Um exemplo que podemos citar é o caso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, que nas instituições de ensino do Brasil ainda não é de fato reconhecida como língua legítima e carece da contratação de profissionais especializados, como

os intérpretes, que quando presentes auxiliam na garantia dos direitos dos indivíduos surdos. Há inúmeras dificuldades e múltiplas são as barreiras para a libras ser reconhecida como uma língua que pode desempenhar funções que hoje são apenas do português, como assinala Silva:

Ainda que a Constituição do país assegure o direito ao uso e ao ensino das línguas indígenas, assim como também reconhece o status de língua nacional à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o português continua sendo a única língua oficial do Estado brasileiro. Além disso, no texto constitucional não há nenhuma menção às demais línguas faladas em território brasileiro, tais como as línguas de imigração e as línguas crioulas. (SILVA, 2016, p.229).

É importante ressaltar que aqueles que tomam decisões políticas em nível nacional, assim como em nível institucionais, muitas vezes são políticos e legisladores pouco compromissados com as outras partes interessadas que estão na execução das políticas, a exemplo dos professores de línguas. Porém o papel dos professores nas políticas de ensino de idiomas pode (e precisa) ser outro, o de agente central na negociação dessas políticas, e essa questão é discutida em profundidade na subseção 3.1.3.1 do presente trabalho.

As políticas de ensino de línguas são mecanismos poderosos, uma vez que frequentemente são orientadas por agências governamentais, ministérios da educação, políticos, pelo capital etc. Na maioria dos países elas são impostas de cima para baixo, deixando pouco espaço para resistência, principalmente quando são apoiadas em exames nacionais (SHOHAMY, 2009), a exemplo das provas de vestibular e Enem no Brasil, que respondem a metas do governo federal. Estes mecanismos são reforçados por professores, materiais, currículos e exames. Ao selecionar um ou mais idiomas em detrimento de outros, tais políticas são conduzidas por uma forte ideologia nacional, como é o caso da preferência dada ao inglês no Brasil e em tantos outros países do mundo. Sobre políticas linguísticas no contexto da educação dedicamos a subseção 3.1.3 do presente documento.

Em relação aos mecanismos presentes nos espaços públicos aos quais a FIGURA 6 faz menção, Shohamy (2006) aponta para muitos estudos sobre as paisagens linguísticas, nas quais a linguagem é vista como uma arena ou campo de batalha, um objeto de negociação de diferentes grupos que usam o espaço público e privado para rejeitar, protestar e negociar status e funções das línguas. As línguas são usadas para marcar presença, dar visibilidade, propagar ideologias, reafirmar certas

hegemonias linguísticas e grupos de poder, mas também para protestar, resistir, rejeitar línguas, grupos e ideologias. Os movimentos não se dão apenas em um sentido e a língua é empregue tanto de cima para baixo como de baixo para cima. Podemos citar como exemplo o inglês utilizado como símbolo de status no comércio no mundo todo, com o uso do termo *sale* por exemplo, ou grafites de grupos antiglobalização que resistem ao seu uso, ou ainda o uso do espaço público por grandes corporações com propagandas visuais. Os estudos sobre paisagens linguísticas mostram a necessidade de ampliação e abrangência de pesquisas sobre as políticas linguísticas, pois as políticas surgem também a partir de um repertório que precisa ser investigado, observado e interpretado, estendendo-se ao que se pensa e diz sobre as línguas circundantes. Outro aspecto das paisagens linguísticas gira em torno dos efeitos de recursos visuais, ou a sua ausência, no uso da linguagem de fato nos espaços públicos.

O foco dos estudos nos espaços públicos como uma arena onde estão presentes as políticas linguísticas de fato nos permitem compreender os conflitos entre as políticas declaradas e as demandas por representação de grupos. As políticas linguísticas não versam apenas sobre como as pessoas falam, mas também como elas escolhem usar a linguagem como símbolo para a construção de identidades. A partir do uso das línguas em espaços públicos é possível verificar como grupos reclamam direitos, voz, reconhecimento etc. É importante destacar que esses usos incluem outros recursos visuais, como por exemplo o grafite. Os estudos de políticas linguísticas podem também ser realizados nas publicidades, rótulos de produtos, instruções sobre medicamentos e internet. Podem verificar também como, através de ideologias linguísticas, propagandas, mitos e coerções sociais, são disseminadas ideias e maneiras de se lidar com as línguas. Propagandas, por exemplo, são meios que difundem mitos e ideologias de maneira frequentemente sutil.

3.1.2 Questões terminológicas, conceitos e tipos de políticas linguísticas

Nas duas últimas décadas do século XX, com as reivindicações dos movimentos sociais pelo mundo afora, linguistas começam a realizar movimentos diferentes, mas ainda sem propor um modelo teórico de estudo. Na Europa aparece o termo Glotopolítica, em 1986, que se refere a uma perspectiva de pesquisa

engajada, preocupada com as relações de poder em torno da linguagem, com as implicações sociopolíticas de seus trabalhos. Essa preocupação é também compartilhada pelos estudos em políticas linguísticas da segunda e da terceira fase (crítica e ampliada).

O conceito de Glotopolítica se constitui e ganha espaço em campos acadêmicos francófonos e hispano falantes. Dá conta de um eixo vertical (de fatos normativos como os regulamentos, resoluções e leis) como também de um eixo horizontal que considera as relações sociais. Marcellesi e Guespin (1986) observavam que a política linguística era atravessada por duas concepções de democracia que deveriam ser confrontadas: democracia representativa e democracia autogestionada, e apontaram para esta última como meio de melhor responder às necessidades sociais da comunidade.

No Brasil, embora também se observe certa inconstância terminológica, é mais frequente a utilização da expressão "política linguística" para designar o processo em sua totalidade (SILVA, 2013). Contudo, a perspectiva Glotopolítica tem ganhado espaço e traz um horizonte conceitual parecido com o da Linguística Aplicada, partindo da premissa que o linguístico e o político são inseparáveis e simultaneamente constituídos. Para essa perspectiva, a dimensão ética e política está sempre em evidência na atividade de pesquisa que deve sempre estar atenta às implicações ideológicas de suas opções teóricas e metodológicas e aos efeitos sociais de suas propostas. (LAGARES, 2013). Tais dimensões estão presentes nas pesquisas em PL nas fases crítica e ampliada.

Dentre os posicionamentos da Glotopolítica apontados por Del Valle (2019) estão: um posicionamento crítico e um posicionamento reflexivo. O posicionamento crítico se funda na “vontade emancipadora” que se ocupa também de identificar mecanismos que permitem ou impedem processos emancipatórios, produtores ou reprodutores de desigualdades. Já o posicionamento reflexivo seria o de compreender que todo conhecimento é construído em condições materiais sócio-históricas determinadas. Seria um compromisso de sempre refletir sobre as condições em que os saberes sobre linguagem são produzidos, sobre que condições nos permitem ou nos impedem de produzir determinados conhecimentos.

Tanto o posicionamento crítico da política linguística pautada na LA como o da Glotopolítica sugerem um compromisso ético-epistemológico responsável que implica

o pesquisador na geração e análise dos dados de sua pesquisa, no sentido de sempre estar mais consciente de como o seu olhar, imbuído de crenças e valores, determina os resultados e efeitos de seus estudos. Os conhecimentos são considerados como construções sempre parciais, ideologicamente matizadas. Assim, é preciso desconfiar das objetividades e anseios por universalidades. O engajamento político com a conjuntura sócio-histórica em que o pesquisador se insere faz-nos lembrar que os dados não existem *a priori* e que são em verdade gerados ou construídos e, portanto, essa é outra responsabilidade da qual o pesquisador não pode se esquivar. Logo, o pesquisador sempre deve pensar nas consequências sociais de seus estudos.

Como aponta Lagares (2013), em linhas gerais, a abordagem Glotopolítica pode ser resumida em:

1. Identificação entre política e democracia e engajamento, que aqui significa “assumir que vivemos em sistemas de poder”.
2. Questionamento da língua como entidade discreta, ou seja, a língua passa a ser entendida como constructo social e discursivo; é vista como um objeto social com força ativa na sociedade, podendo ser usada para controlar ou resistir ao controle social, transformar a sociedade ou impedir mudanças.
3. Quebra de fronteiras conceituais entre o linguístico e o social, numa perspectiva mais que interdisciplinar, que indica um avanço para o campo da sociolinguística que supera o descritivismo e reivindica uma visão mais ampla do político na linguagem.

Sobre o enquadramento acadêmico da Glotopolítica, percebo haver um movimento de reivindicação dos estudos sobre Políticas Linguísticas para a área da Sociolinguística. Entretanto, se entendemos que a Glotopolítica como um campo atravessado por muitas outras disciplinas, talvez poderia somar-se à LA no Brasil, que já tem encampado um projeto político de Linguística transdisciplinar, engajado e ético. Somar-se a LA poderia fortalecer os estudos sobre políticas linguísticas, na minha opinião. Assim como a LA, a Glotopolítica se caracteriza pela multiplicidade teórico-metodológica e talvez esse seja um dos motivos das disputas dos espaços acadêmicos para acomodar os estudos de políticas linguísticas. Considero, inclusive, que divergências terminológicas são um exemplo que evidencia essas tensões. Como considero que os princípios gerais da perspectiva Glotopolítica coincidem com os da LA, opto por aderir a LA e reforçar o projeto político acima mencionado.

Del Valle (2019), que no âmbito internacional se destaca como estudioso das políticas linguísticas, traça críticas aos estudos que se autorreferem ou se enquadram no campo de Política Linguística. No entendimento do autor, Política Linguística como um campo teria se mostrado de pouca abrangência, sobretudo se as investigações se restringirem a contextos institucionais ou a interesses específicos como entender que língua é ou não oficializada na escola, qual língua estrangeira será a dominante nos currículos etc. Seus próprios estudos não têm focalizado as práticas como as políticas linguísticas em nível micro, mas fundamentalmente os regimes de normatividade, guardando assim uma posição para a Glotopolítica, adjacente à Sociolinguística.

Para além das disputas de áreas no campo acadêmico de reivindicação da PL, é importante entender diferentes concepções de políticas linguísticas que têm circulado nos campos, tanto da Glotopolítica como da Política Linguística, e que há efeitos no tipo de estudo que se desenvolve. Aqui recupero 5 delas identificadas por Johnson (2013), e apontamos os aspectos que consideramos mais relevantes de cada uma. Na sequência, expomos a concepção de Johnson e transcrevo os tipos de políticas linguísticas sintetizados por ele (QUADRO 5).

- a) Kaplan e Baldauf Jr. (1997) frisaram que há dois aspectos distintos de um processo sistematizado de mudança linguística. Para eles, o "planejamento linguístico" é uma atividade dirigida a regular usos e é feito por alguma autoridade. Já a política linguística – PL é "um conjunto de ideias, leis, regulamentos, regras e práticas que visam atingir metas planejadas de mudança na língua dentro de uma sociedade, grupo ou sistema" (ibidem, p.11). A PL seria a efetivação ou implementação do planejamento, num movimento intencional, planejado e descendente. Entretanto, já discutimos que outras práticas também podem ser consideradas e que as políticas linguísticas não precisam ser promulgadas por um órgão deliberativo institucionalizado. Existem políticas linguísticas da prática, ou seja, políticas de fato que muitas vezes divergem da política oficial/declarada, que emergem de outros agentes, nem sempre de maneira intencional ou cuidadosamente planejada. Movimentos ascendentes, insurgentes e de resistências são observados na prática. Portanto, Kaplan e Baldauf não consideraram a prática linguística em um eixo horizontal, desconsiderando a agência dos atores da base e seus movimentos ascendentes.

- b) Schiffman (1996) trata a política linguística como construto cultural. Na política linguística há tanto elementos de natureza explícita como de natureza implícita. Mesmo que não haja um texto explícito, a PL se assenta em um sistema complexo de crenças, atitudes, mitos. A cultura linguística “é a soma total de ideias, valores, crenças, atitudes, preconceitos, restrições religiosas e todas a outra 'bagagem' cultural que os falantes trazem para suas relações com a língua de sua formação”. (*ibidem*, 1996, p. 276). Segundo Johnson (2013), a contribuição de Schiffman está em apontar para o exame da PL junto com a cultura linguística, pois os usos da língua não são meros resultados de política linguística, mas elementos subjacentes. Por isso, “não deveríamos *a priori* atribuir práticas linguísticas e educacionais à política, uma vez que podem surgir sem, ou apesar de, qualquer apoio político”. (*ibidem*, p. 5). Se a PL é inseparável de sua aplicação prática, não devemos considerá-la como um binômio como os estudos tradicionais fizeram. Outro ponto que gostaríamos de destacar é relação do falante com a sua própria língua, de que fala Schiffman, que também deve ser motivo de reflexão dos estudos em políticas linguísticas. Discussões sobre língua materna, primeira língua, língua familiar e de herança, bilinguismo, segunda língua, língua adicional etc também são temas a serem tratados na PL.
- c) Bernard Spolsky (2004) assinala três componentes da política linguística: 1) práticas linguísticas e o processo de seleção entre as variedades que compõem seu repertório linguístico; 2) crenças ou ideologias linguísticas sobre as línguas e o seu uso; e 3) esforços ou intenções para modificar ou influenciar essa prática por qualquer tipo planejamento ou gerenciamento. As ideologias linguísticas seriam um elemento regulador entre o que se pensa sobre a língua e o que se considera para utilizá-la.
- d) Teresa McCarthy (2011) caracteriza a PL como um processo sociocultural complexo que se dá nos modos de interação e negociação linguísticas mediadas por relações de poder. A política reside na sua capacidade de regulação ou normatização da linguagem, ou seja, como os regimes de normatividade reivindicam formas e usos das línguas, considerando-as legítimas ou ilegítimas, determinando o seu *status* e suas práticas linguísticas.

As políticas linguísticas são evidentes no “cotidiano ideologicamente saturado que regula a linguagem por mecanismos que constroem hierarquias sociais” (*ibidem*, p. 339). Nessa perspectiva crítica, as políticas linguísticas são retratadas como mecanismos que produzem assimetrias de poder.

- e) James Tollefson (1991) propõe uma PL fundamentada numa Teoria Crítica que considera a institucionalização das línguas como base para distinções entre grupos ou classes sociais. A PL localiza as línguas nas estruturas sociais e seria um “mecanismo pelo qual grupos dominantes estabelecem hegemonia” (*ibidem*, p.91) e criam sistemas desigualdades. Seria um mecanismo de poder que institucionaliza hierarquias linguísticas, acabando por privilegiar grupos e línguas dominantes, além de negar igual acesso ao poder político e aos recursos econômicos. Contudo, Tollefson também aponta que na prática as políticas linguísticas podem resistir ao sistema de desigualdade e serem projetadas para promover o acesso à educação e ao uso de línguas minorizadas.

David Johnson (2013) propõe um conceito em que a política linguística é um mecanismo de política que afeta a estrutura, função, uso ou aquisição das línguas e que inclui: 1. Regulamentos oficiais (destinados a efetuar alguma mudança na forma, função, uso ou aquisição das línguas e que podem influenciar a economia, a participação política e ter iniciativas educacionais); 2. Mecanismos não oficiais (secretos, de fato e implícitos, conectados crenças e práticas linguísticas) que têm poder regulador sobre uso das línguas e sobre a interação nas comunidades, locais de trabalho e escolas; 3. Não apenas produtos, mas processos impulsionados por uma diversidade de agentes de políticas linguísticas, tomando o termo “política” como verbo e não como substantivo. Esse processo apresenta múltiplas camadas de criação, interpretação, apropriação e instanciação de políticas; 4. Textos e discursos de vários contextos e de múltiplas camadas, influenciados por ideologias e discursos particulares do contexto em questão.

Quando Johnson propõe seu conceito de PL, levanta discussões importantes. A primeira é sobre a utilidade de distinguir ideologia linguística de política linguística, embora sejam conceitos interconectados. As perguntas que faz ajudam a esclarecer o conceito: “sempre que um indivíduo tem uma atitude sobre linguagem ou produz um

enunciado, essas crenças e ações, em si mesmas, são políticas de linguagem? Ou em outras palavras: “as ideologias e práticas linguísticas são políticas linguísticas de fato?” As políticas linguísticas estão submetidas às ideologias linguísticas?

Sendo conceitos interconectados, entendemos que guardam uma relação dialética, de retroalimentação, em que uma política linguística pode emergir de determinadas ideologias linguísticas, uma política pode gerar ideologias linguísticas e uma política pode ser interpretada e apropriada de maneiras diferentes dependendo das ideologias linguísticas que se tem. Assim, as ideologias não são somente a base de uma cultura linguística, como Schiffman (1996) propõe, mas configurariam a própria política linguística. As práticas não são apenas resultantes das políticas, mas podem se configurar como políticas linguísticas, e as ideologias linguísticas podem ser consideradas como políticas em si. As práticas podem ser tanto resultantes de políticas top-down, como podem se configurar como políticas bottom-up.

A outra discussão de Johnson (2013) se dá em relação aos modos de interação. A pergunta que faz é: “as práticas linguísticas constituem políticas linguísticas de fato?” “Como práticas linguísticas descritas nesses estudos como as políticas linguísticas se diferem dos termos já estabelecidos como as normas de interação (Hymes, 1972) ou dos discursos (Foucault, 1978)? Seria a mesma coisa?” A resposta que Johnson elabora é a de que as práticas linguísticas são influenciadas por políticas de norma ou de controle, produzem políticas de interação que nem sempre são políticas linguísticas. Por isso, é possível dizer que o autor não resolve muito bem essa última questão, mas propõe um quadro didático-ilustrativo de tipos de políticas linguísticas que é reproduzido no QUADRO 6 - TIPOS DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS a seguir.

QUADRO 6 - TIPOS DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Gênese	<i>De cima para baixo</i> <ul style="list-style-type: none"> • Política de nível macro • Desenvolvida pelo governo ou autoridade 	<i>Debaixo para cima</i> <ul style="list-style-type: none"> • Política de nível micro • Política de base da comunidade envolvida
Meios e objetivos	Evidente <ul style="list-style-type: none"> • Expresso abertamente em textos políticos, escritos ou falados 	Encoberta <ul style="list-style-type: none"> • Intencionalmente velada: <ul style="list-style-type: none"> - no nível macro (conluio) - no nível micro (subversivo)
Documentação	Explícita	Implícita

	<ul style="list-style-type: none"> • Oficialmente documentado por escrito ou oralmente 	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorre sem ou apesar dos textos políticos oficiais
Na lei e na prática	<p><i>De jure</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Política “na lei”: documentada oficialmente, por escrito (pode ou não se materializar na prática) 	<p><i>De facto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Política “na prática”: produzidas localmente - surgem sem ou apesar de políticas <i>de jure</i> - práticas podem diferir das políticas <i>de jure</i>

FONTE: tradução livre de Johnson, 2013, pág. 10.

A proposição de Johnson (*idem*) se mostra interessante didaticamente, pois considerar categorias fixas, ou as políticas linguísticas sendo desenvolvidas em “níveis” ou camadas, apenas em termos *top-down* e *bottom-up*, seria um tanto quanto reducionista. Essa conceituação só pode ser produtora se forem considerados pontos relativos, a exemplo da gênese que não considera as relações entre pares, por exemplo, em um movimento horizontal. É necessário, portanto, ponderar sobre as categorias propostas por Johnson (*idem*) como sobreposições, já que o quadro 5 pode mobilizar perspectivas diferentes, dependendo também daquele que as interpreta.

Os descritores de *jure* e de *facto* literalmente significam “concernente à lei” e “concernente a fatos”, respectivamente, e são usados para se referir a políticas baseadas em leis (de *jure*) *versus* o que realmente acontece na realidade ou na prática (de fato). Assim, pode haver políticas de fato não apoiadas por lei e vice-versa, como políticas definidas localmente que se diferem do que é explicitamente declarado em lei ou outro regulamento.

Vale aqui reiterar que as políticas linguísticas não estão contidas apenas em documentos institucionais oficiais, e que, portanto, o poder de transformá-las não está apenas nas mãos de dirigentes. A política é executada também em práticas locais (nível micro) e nos discursos de todos os implicados. As políticas *de jure* e *de facto* podem se entrecruzar e mutuamente se constituir, e neste contexto de pesquisa específico é justamente o que se quer investigar.

As políticas de língua podem ser desenvolvidas no “topo”, por algum órgão de direção, como a Reitoria no caso de um Instituto Federal, enquanto outras podem ser

desenvolvidos *de baixo para cima* em vários "níveis"⁴². Uma política de linguagem normalmente considerada de baixo para cima, pode estar de cima para baixo para alguém, como por exemplo quando um professor (de cima) estabelece regras para os alunos (para baixo). Por isso, os termos de cima para baixo e de baixo para cima são relativos, dependendo do referente ou de quem está desenvolvendo, de quem a está interpretando ou se apropriando. Há sobreposições dentro e entre categorias: uma política pode ser de cima para baixo e de baixo para cima ao mesmo tempo em que a de cima para baixo pode ser encoberta, intencionalmente velada e com agendas ocultas. Políticas de baixo para cima podem ser evidentes e oficialmente documentadas.

Resumidamente, políticas linguísticas são (1) criadas, interpretadas e apropriadas em um espaço de entrecruzamento, de interrelações, complexas e dialógicas, nas quais os indivíduos desempenham diferentes papéis sociais. Logo, mais importante que observar níveis ou camadas, mostra-se mais frutífero observar e analisar as políticas linguísticas de *facto* no espaço relacional de construções de sentidos, ou seja, na relação dialógica entre os envolvidos, nos seus diferentes posicionamentos, interpretações e ideologias linguísticas. Além disso, as políticas linguísticas (2) podem ser escritas, fixadas na forma de documento ou de *política de jure*, mas não precisam ser, a exemplo de casos em que os indivíduos não necessitem reivindicar o status de oficial de determinada língua, se não for necessário zelar por alguma norma específica etc. A norma, por exemplo, pode ocorrer na prática e estar tão enraizada que talvez não precise ser posta em um documento para prescrevê-la. Nessa circunstância faria mais sentido “legislar” pelo que precisa garantir um direito, como as causas defendidas pelos indígenas que têm suas línguas minorizadas no Brasil. Finalmente, (3) podem ser geradas por um agente ou agência, ser motivadas ou não intencionalmente (JOHNSON, 2013, p.24).

⁴² Os termos “de cima para baixo” e “de baixo para cima” dizem respeito às relações de poder dos sujeitos e instituições envolvidas. Considerando as relações de poder entre docente-discente, ações determinadas por docentes para discentes podem ser vistas como de cima para baixo.

E como o contexto pesquisado nesta tese foi uma instituição de ensino, passo agora a discutir sobre as políticas linguísticas de ensino de línguas em suas peculiaridades.

3.1.3 Políticas Linguísticas de Ensino de Línguas

A linguagem tem papel central no processo de ensino-aprendizagem, pois é através dela que se ensina, se aprende e se avalia o processo pedagógico. Muitas das decisões educacionais podem afetar ou até mesmo se configurar como *políticas linguísticas de facto* (SHOHAMY, 2006). O processo pedagógico pode agir diretamente como política linguística quando decide que línguas serão incluídas nos currículos, mas também opera indiretamente quando valoriza uma variedade em detrimento de outras, quando os professores e outros trabalhadores da educação são contratados apenas se usuários de uma variedade específica, como por exemplo uma língua considerada padrão ou de prestígio. Diversas são as formas de as instituições de ensino interferirem no uso das línguas no ambiente escolar. Podemos falar em políticas linguísticas na educação e em políticas linguísticas de ensino de línguas. No presente trabalho vamos focar principalmente este último campo, entendendo que outras práticas e *políticas linguísticas de facto* (*idem*) estão em relação e que juntas operam intensamente para arbitrar sobre as línguas e seus usuários para além da escola.

Para Shohamy (2009, p. 55), as políticas de ensino de línguas são mecanismos poderosos sobretudo quando são amparadas por exames que estejam relacionados a metas educacionais. Essas políticas costumam ser reforçadas por vários indivíduos em diferentes instâncias, não apenas em sala de aula com os professores, mas também a partir de outros dispositivos, como materiais pedagógicos, livros didáticos, currículos etc. Um exemplo brasileiro de mecanismo de política linguística de ensino de línguas é o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Hoje o exame possui apenas inglês e espanhol como opção de prova de língua estrangeira. Ao selecioná-los em detrimento de outras línguas (independentemente de ser viável, conveniente ou de interesse para uma dada comunidade aprender tais línguas), é difundida uma valoração e uma classificação das línguas ditas estrangeiras, numa escala de importância. Nesse exame, temos também ideologias linguísticas que são

propagadas e legitimadas, pois junto da noção de que é importante aprender essas línguas por motivos acadêmicos, está embutida a ideia de que para o coletivo nacional é importante que estejamos aptos a participar do mercado global. No Brasil, como em tantos outros países do mundo, é posta em evidência a preferência dada ao inglês conduzida por uma forte ideologia nacional, interessada em benefícios econômicos e na relação com países centrais do capitalismo, reconhecidos como países desenvolvidos (HAMEL, 2003). Vale lembrar que, como destacou Shohamy (2009), essas políticas linguísticas de ensino de línguas são frequentemente apoiadas por outros países, considerados não só mais desenvolvidos tecnologicamente (possuidor de dicionários, gramáticas e materiais didáticos para o ensino dessas línguas), mas reconhecidos como legítimos possuidores da língua, ancorados numa ideologia de autenticidade local (WOOLARD, 2007). No caso do espanhol, o país de referência acabou sendo a Espanha que veio acompanhada de editoras transnacionais de livros didáticos.

Os exames de proficiência, assim como outros testes de línguas, são considerados os instrumentos mais poderosos das políticas de ensino de línguas, também por serem comumente impostos de cima para baixo, sendo utilizados como uma ferramenta disciplinar para a imposição de políticas. Igualmente pouco democráticos, os testes acabam gerando implicações negativas como a criação de rótulos como os de vencedor/perdedor, sucesso/fracasso, rejeição/aceitação (SHOHAMY, 2001). Além de influenciar as prioridades educacionais, os exames de proficiência determinam o prestígio e o *status* das línguas quando por exemplo criam uma escala hierárquica de importância em que as línguas avaliadas por meio de exames oficiais são as línguas consideradas de maior relevância.

Muitos dos exames também acabam por suprimir as variedades das línguas, o que pode contribuir para a eliminação ou marginalização de algumas delas. Testes costumam também legitimar e perpetuar padrões de correção da linguagem, solidarizando-se com uma visão homogeneizante não só de língua, mas também de indivíduos. Somado a isso, além de estipular critérios de correção, os testes acabam definindo o conhecimento que deve ser aprendido e prescrevem normas que extrapolam o universo dos testes, transbordando para outras esferas da vida social. Cabe destacar que muitos exames adotam normas de língua que são reducionistas e discutíveis, e não apenas ocultam a heterogeneidade das línguas, mas levam à

deslegitimação de variedades de uma língua e até mesmo a exclusão de outras, e usualmente privilegiam uma variedade urbana culta.

Quando da implementação de exames de proficiência os professores frequentemente são tratados como meros executores, pois raramente são envolvidos na formulação desses instrumentos das políticas linguísticas de ensino, como é o caso dos testes de proficiência. Quando isso ocorre são transformados em agentes executores de agendas que pouco tiveram a oportunidade de conhecer ou refletir, e assim ajudam a exercer o controle sobre as línguas e contribuem para endossar práticas, sem estarem necessariamente conscientes disso. Muitas vezes são obrigados a mudar suas estratégias pedagógicas de acordo com esses testes, o que afeta o repertório linguístico a que terão acesso os estudantes, pois professores e alunos são levados a enfatizar padrões de correções construídos pelos testes, encobrendo não só a heterogeneidade das línguas, mas também a agenda política por detrás desse instrumento de política linguística, mantendo uma ordem social que lhes é imposta. Assim, a partir de exames, indivíduos e instituições podem ser transformados pelas políticas linguísticas, bem como a língua usada na escola. Quando da interação com as políticas linguísticas e seus diferentes agentes, somos convocados a negociar sentidos a partir de nossas identidades e posições sociais, e podemos, conscientes ou não, sofrer influências de agendas externas.

Os testes são ferramentas muito utilizadas pelas autoridades educacionais para criar *políticas linguísticas de facto* (SHOHAMY, 2006) e transformar ideologias da linguagem em práticas linguísticas e vice-versa. Seus efeitos são muito sérios, sobretudo quando consideramos as consequências do uso de seus resultados. Dois exemplos significativos são: 1) o resultado do vestibular que decidirá se indivíduo vai ou não ingressar na universidade (e ter acesso a certos tipos de conhecimento e emprego), e 2) o desempenho em testes de cidadania que são utilizados como requisitos para definir quais imigrantes poderão obter cidadania e/ou residência em um país. Como descreve Shohamy (2006, p.14), “a língua é usada para criar associação a um grupo “nós/eles”, incluir ou excluir, determinar lealdade ou patriotismo, mostrar *status* econômico e classificar pessoas e identidades. Além disso, é usada como forma de controle, quando são impostos determinados usos de certos idiomas (correto, puro, nativo, gramatical etc).” Assim, através da análise dos efeitos

de dispositivos como exames de línguas a *políticas linguísticas de facto* (SHOHAMY, 2006) também pode ser entendida e interpretada.

Ao suprimir a diversidade das línguas se apagam concepções e modelos de conhecimento de grupos minorizados. Nessa agenda assimilativa, estes deveriam adquirir o conhecimento associado ao grupo dominante, assumindo seus valores e ideologias, perpetuando a estrutura social que o subjaz. No entanto, outras agendas começam a ser desenhadas a partir de modelos interativos, que começaram a ganhar força após políticas de reconhecimento em que os grupos são encorajados a manter e cultivar seus valores e conhecimentos. E avançando para um modelo interativo bidirecional, não basta reconhecer a existência do conhecimento do outro, mas é preciso entender que a interação com outras formas de conhecimento é parte fundamental para a construção de novos conhecimentos. Preservar o conhecimento do outro e com ele interagir significa ter a possibilidade de enriquecimento mútuo. (SHOHAMY, 2006, p. 98).

Shohamy (*idem*) com detalhe mostra como políticas linguísticas, através de instrumentos como os testes de proficiência, acabam se configurando como violações de direitos linguísticos e de princípios democráticos de liberdade dos indivíduos, perpetuando e legitimando processos de exclusão e discriminação. Para que os efeitos dos testes pudessem ser revistos, a autora não sugere necessariamente a sua abolição, mas uma mudança no modo de operar, com autoridade compartilhada, colaboração e envolvimento de todas as partes interessadas no monitoramento contínuo dos usos dos testes. Isso exigiria mais recursos, mais compromissos, mais esforços, como todas as práticas democráticas demandam.

Como podemos entender, há uma forte correlação entre as políticas linguísticas oficiais e o uso das línguas nas escolas, a exemplo dos testes mencionados, como também na sociedade em geral. (JOHNSON 2013; 2015). Políticas de ensino de línguas costumam servir como instrumento-chave para manipular e impor comportamentos linguísticos (TOLLEFSON 1991, 2006, 2013; SHOHAMY 2006). Podem ser consideradas como uma forma de governamentalidade linguística (PENNYCOOK, 2010; JOHNSON, 2013). Pennycook (2006, p.65) define governamentalidade linguística como as decisões sobre as línguas e as formas linguísticas em diversas instituições (do direito, da educação, da medicina, da imprensa etc), através de uma variedade de dispositivos (livros, regras, avaliações,

artigos, correções) que controlam o uso da linguagem, o pensamento e a ação de diferentes pessoas, grupos e organizações. Baseando-se no conceito de governamentalidade de Foucault (2008), que trata da estreita relação entre governo e formas de pensar (mentalidade), compreendemos que é impossível entender a rede de relações de poder sem analisar a racionalidade política que as sustenta⁴³.

Foucault (1996) argumenta que a atividade humana é em grande parte governada por regras, através de uma série de práticas discursivas. Nas instituições de ensino, como em todas as relações sociais, algumas formas da língua são consideradas como “certas”, assim como determinadas formas de ser e agir são consideradas “normais”. (JOHNSON 2010, p. 62).

Poder, no sentido foucaultiano, é uma rede assimétrica de relações que não reside exclusivamente no estado ou dentro de suas políticas, mas em vez disso o poder está em toda parte, como uma teia. O poder toca os indivíduos no seu âmago, nos seus corpos e se insere também nas suas ações ou atitudes, nos seus discursos, seus processos de aprendizagem e na sua vida cotidiana (1999). Como operam a partir de agentes ou de regimes normativos, pode-se argumentar que as escolas funcionam como instituições disciplinares que transformam seres humanos em sujeitos através de discursos de poder (FOUCAULT, 2013). Por esse motivo, dentre as esferas nas quais as políticas linguísticas penetram, a escola pode ser considerada a mais importante (SPOLSKY, 2004; JOHNSON, 2004, 2007). As políticas linguísticas *de jure* na educação geralmente servem como ferramenta para criar *políticas linguísticas de facto* (SHOHAMY, 2006). Com as *políticas linguísticas de jure* (*idem*) é decidido que língua ou que línguas devem ser ensinadas (se uma ou mais), em que idade, por quanto tempo, por quem, para quem e de que maneira (KAPLAN; BALDAUF, 2003, p. 217).

Em sala de aula não são raras as vezes em que se espera que o professor desempenhe suas funções sem questionar regulamentos e autoridades. Quando isso

⁴³ Definição de governamentalidade em *Microfísica do Poder*: “conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, como forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança”. (FOUCAULT 2013, pp. 291-292).

ocorre, este pode também acabar por internalizar uma ideologia política e suas agendas, que podem ser ao mesmo tempo explícitas e ter intenções secretas manifestadas nos currículos, em livros didáticos e outros materiais pedagógicos. (SHOHAMY, 2006, p. 78).

Contudo, é importante destacar, como o fez Shohamy (*idem*), que as políticas linguísticas podem ser utilizadas como instrumento de negociação, para a condução de caminhos alternativos e até mesmo para reclamar a construção de outras políticas linguísticas de base. Segundo Foucault (1999, 2010, 2013), o poder não reside exclusivamente no Estado e nem dentro de políticas oficiais. Por isso, nos interessa entender onde ele se manifesta e como se distribui, capilarmente, de maneira fluída, sem deter-se. Para o campo da educação importa destacar a possibilidade de produzir resistências, ainda que em breves espaços transitórios. Logo, quando da imposição de poder, existirá sempre a possibilidade de resistir, dado o caráter relacional do poder. Segundo Veiga-Neto (2003, p. 151-152), “a resistência ao poder não é a antítese do poder, não é o outro *do* poder, mas é o outro *numa relação* de poder – e não *de* uma relação de poder” (grifos do autor). Portanto, segundo essa perspectiva, os agentes de nível de base, caso estejam descontentes com uma política oficializada, podem criar sua própria agenda e resistir, de baixo para cima, utilizando os discursos alternativos do poder (SHOHAMY 2006; MCCARTY, 2011). Do mesmo modo, é válido destacar que o exercício do poder não se encontra apenas no nível macro da política estatal. As políticas linguísticas de ensino de línguas, quando de cima para baixo, podem usar estratégias para exercer controle sobre crenças, mitos, atitudes, práticas e ideologias, mas é no cotidiano que são realizadas de fato. E assim como é possível o movimento oposto, de base, onde há a interpretação, a negociação e a implementação das políticas em nível micro ou individual, também o é em nível intermediário, representado aqui pela escola.

Se consideramos as lacunas entre a retórica política e sua prática, a implementação das políticas linguísticas pode ser considerada como o elo mais fraco, pois nem sempre as práticas condizem com o que é prescrito e isso torna algumas políticas ineficazes (JOHNSON, 2015; SHOHAMY, 2006). Por outro lado, a não implementação também pode ser considerada como um ato de resistência e motivar outras práticas das políticas oficiais. Segundo Cáceres (2020), “isso se assemelha ao que está ocorrendo a partir do movimento #FicaEspanhol, diante da destituição da

obrigatoriedade da oferta de espanhol e presença exclusiva do inglês nos termos da lei”. Mas ocorre que os formuladores de políticas de cima para baixo, muitas vezes não têm autoridade ou legitimidade para reforçá-las em nível local, por exemplo, na sala de aula. Por isso, o papel ativo dos atores sociais e de sua agência (no caso da sala de aula, os professores e estudantes) que reside na sua apropriação, sua interpretação e na implementação local das políticas linguísticas. Esses atores sociais, se desiludidos com políticas emanadas de cima para baixo, podem criar sua própria agenda e resistir de baixo para cima como o faz o movimento #FicaEspanhol. O nível de base abarca vários atores ou agentes, incluindo estudantes, professores, diretores, pais, funcionários etc e todos têm papel relevante nas políticas, não só como receptores ou sujeitos para quem são endereçadas as políticas.

Por esses motivos delineados acima, hoje, alguns estudiosos apontam para duas linhas de divergência nos estudos sobre políticas linguísticas a saber: (i) o foco nas políticas linguísticas oficiais *versus* políticas *de facto*; (ii) a concepção de formuladores de políticas linguísticas *versus* sujeitos de políticas linguísticas. (DINIZ, SILVA, 2019). No Brasil, nos últimos anos é notável o fortalecimento dos estudos sobre *políticas linguísticas de facto* (SHOHAMY, 2006) e em diferentes níveis de ensino que consideram diferentes atores sociais e sua agência, não privilegiando, como o fizeram os estudos tradicionais, apenas os formuladores de políticas. Também merecem destaque atualmente no contexto educacional brasileiro os estudos sobre as políticas linguísticas em processos de internacionalização de instituições de ensino superior – IES.

Como aponta Shohamy (2006), a *política linguística de facto* de uma sociedade deve ser amplamente compreendida e problematizada para que possam ser garantidos os direitos linguísticos de todos. Por isso, o presente estudo se concentra na minha interpretação como professora de espanhol, em como faço minha apropriação da política linguística para o ensino de línguas no IFPR, que está em diálogo com outras políticas, como a da educação pública gratuita e de qualidade, do desenvolvimento local e regional, conforme a missão e a visão institucional que oficialmente ou em tese se baseia em princípios de territorialidade. Assim, no presente estudo, são consideradas as pressões sociais e imposições políticas em nível micro, meso e macro (níveis que se entrecruzam e mutuamente se constituem), pois variáveis de nível macro também moldam os valores ou ideologias dos indivíduos em

nível micro, assim como os valores atribuídos a uma ou mais línguas que compõem seu repertório. Portanto, toda política linguística de base, como as que podem ser praticadas dentro da escola, não pode ser estudada isoladamente, sem considerar as variáveis sociais políticas e econômicas de nível macro.

García (2011) aponta que ao entrarmos no mundo globalizado do século XXI, a educação adquire maior importância nos estudos de políticas linguísticas de ensino de línguas. A atitude crítica que caracteriza os estudos pós-modernistas e pós-estruturalistas contemporâneos tem posto em xeque alguns esforços atrelados a governos voltados para a promoção do ensino de línguas. Muitas iniciativas são utilizadas no sentido de controlar discursos através da imposição de uma linguagem padronizada e do descrédito e exclusão de outras variedades e práticas linguísticas. Desse modo, também são mantidos os interesses e a dominação de uma elite da ordem social.

É por isso que a autora reitera que a educação hoje tem papel muito importante nos estudos das políticas linguísticas no que chama de despertar para o bilinguismo e para o multilinguismo. Ofelia García (*idem*) aponta que a educação monolíngue começa a desmoronar à medida que a heteroglossia mundial começa a ser reconhecida na atual globalização, impulsionada pelas novas tecnologias e pelos deslocamentos humanos impelidos por políticas neoliberais. Hoje estamos mais familiarizados com o bilinguismo de muitos povos e pessoas, mas também com a sua opressão. O bilinguismo é cada vez mais observado nas relações virtuais possibilitadas pela internet, mas as escolas continuam a impor uma política linguística monolíngue, reafirmando sua atuação como um dos instrumentos de controle e repressão por parte do Estado.

As políticas linguísticas de ensino de línguas no mundo todo têm tendido predominantemente ao monolingüismo, ainda que a diversidade linguística seja um aspecto constitutivo de todas as línguas e de todos os grupos humanos (*idem*). O que ocorre é que a escola, partindo de uma ideologia monolíngue, não só ignora a diversidade, como legitima uma língua dominante em detrimento de outras. A consequência é que alguns estratos da sociedade são ou continuam a ser privilegiados, e desigualdades são mantidas ou até mesmo aprofundadas. Um exemplo disso no Brasil é o fato de apenas uma parcela da população ter acesso à proficiência em uma ou mais línguas estrangeiras. Outro exemplo é o fato de uma

variedade da língua portuguesa ser a reconhecida como legítima e culta, o que faz com que outras variedades sejam ignoradas e seus falantes estigmatizados. O que acaba ocorrendo a partir dessa orientação monolíngue é que a escola não só invalida todos os outros modos de falar, incluindo aqueles originados dos contatos com outras línguas, mas também deslegitima as variedades de uma mesma língua que não são as utilizadas pelo estrato social mais prestigiado. Em relação ao ensino de português no Brasil, um exemplo significativo de efeito devastador para os falantes é como frequentemente a língua padrão é a trabalhada nas escolas com o intuito de “neutralizar a variação e controlar a mudança linguística” (FARACO, 2002, p.40).

Em todo o mundo, a política educacional monolíngue passou por grandes mudanças no século XXI, embora desde os anos 1960 muitas minorias linguísticas já lutassem pelo direito de ter suas línguas no espaço educacional (*idem*). Um deslocamento é percebido em uma mudança ideológica ou estratégica na chamada elite mundial, não só pelo reconhecimento da importância econômica de algumas línguas, mas, sobretudo, pelo reconhecimento do inglês.

Além da valorização internacional dessa língua, outras ações apontam a valorização do multilinguismo. A criação da União Europeia é talvez o exemplo mais notório, pois foi a primeira vez que no “primeiro mundo” foi reconhecida a importância multilinguismo de maneira oficial. Na nova conformação política, foram promovidas várias políticas para a ampliação da cooperação entre os países participantes da união europeia. No campo da educação, houve um esforço realizado para o desenvolvimento de um ensino superior “globalmente harmonizado” em que instituições dos vários países europeus tiveram que adequar seus currículos para assegurar o desenvolvimento econômico e social da Europa. Foi desenvolvida uma estrutura curricular para que as instituições de ensino superior funcionassem de modo integrado e unificado, tendo em vista o reconhecimento da diplomação em toda a região. Com isso, todos os currículos passaram por reformas para que houvesse uma base cultural ampla de diversidade linguística europeia. Foram também incentivados intercâmbios de estudantes, professores/pesquisadores.

Nesse contexto europeu, as políticas linguísticas educacionais também estiveram a serviço de uma ideologia neoliberal, expressa em currículos voltados para uma lógica de reforço de conteúdos, competências e avaliação, nos termos de “qualidade, eficiência, eficácia”, reforçando também a formação produtivista e/ou

utilitarista para a nova configuração do trabalho e os atuais processos de produção, como nos termos em que nos explica Pacheco (2007), estudioso da EPCT. Em relação às línguas, foi criado e implementado o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, que estabeleceu os objetivos e as finalidades da política linguística da “nova comunidade europeia”. No quadro, normas são construídas e competências são descritas para a nova base comum dos currículos das línguas. Sem me ater muito à questão, observei que alguns estudos são realizados, inclusive no Brasil, para verificar em que medida essas políticas europeias incidiram em *políticas linguísticas de facto* (SHOHAMY, 2006) no ensino de línguas brasileiro. Schlesener (2018), por exemplo, questionou se o ensino de italiano a partir materiais didáticos europeus obedeceu a tendências homogeneizantes herdadas do “plurilinguismo em contexto paneuropeu”.

Em relação à implementação de políticas linguísticas no ambiente escolar, com base no desenvolvimento de programas educacionais, García (2016) verificou, nos Estados Unidos, diferentes políticas de ensino de língua espanhola que são resumidas em um mapa ilustrativo disposto no QUADRO 7 - TIPOS DE PROGRAMAS DE ENSINO DE a seguir. Em seu estudo, a educação bilíngue é compreendida como uma reivindicação do século XXI e que, tradicionalmente, existem duas maneiras de desenvolver o bilinguismo na escola: pela “educação bilíngue” ou pelo “ensino de outras línguas”. A diferença básica é que na primeira a língua é usada como meio de instrução, enquanto na segunda a língua é o tema de ensino. Nos programas de ensino de línguas, são dedicadas poucas horas por semana para o ensino de outra língua e na educação bilíngue é usado aproximadamente metade do tempo.

QUADRO 7 - TIPOS DE PROGRAMAS DE ENSINO DE LÍNGUAS

TIPO DE PROGRAMA	ESTUDANTES-ALVO	TIPO DE POLÍTICA	RESULTADOS DA POLÍTICA LINGUÍSTICA
Ensino de Língua Estrangeira	Todos	Separação/afastamento linguístico do outro	Má aquisição
Ensino de línguas de herança	Minorias	Desenvolvimento linguístico, mas ligado ao passado	Aquisição parcial
Ensino de segunda língua	Todos	Participação linguística na sociedade local e / ou global	Possível aquisição
Imersão bilíngue	Maorias	Participação e enriquecimento linguístico	Aquisição favorável

Transição Bilíngue	Minorias	Assimilação linguística à língua dominante	Deslocamento
Imersão dupla bilíngue (bidirecional)	Dois grupos	Integração social e separação linguística	Aquisição de idioma dominante e má aquisição de idioma minoritário
Desenvolvimento bilíngue (só ida)	Minorias	Desenvolvimento e enriquecimento social e linguístico	Aquisição ideal
Bilíngue AICLE ⁴⁴	Todos	Mobilização linguística	Possível aquisição

FONTE: García (2016, p. 749).

Segundo García (*idem*), os programas de ensino de línguas, em geral, não formam falantes bilíngues quando costumam impetrar uma identificação com um estado-nação, denotando uma separação ou afastamento em relação ao outro, insistindo num não pertencimento que impossibilita o desenvolvimento bilíngue. A ênfase no tempo passado dos programas de línguas de herança faz com que os estudantes também se sintam distantes da língua-alvo, o que pode levá-los a encará-la como algo que não pode fazer parte do futuro e muitas vezes não tem nada a ver com a maneira como a língua é usada em casa. O resultado é que os estudantes falantes de línguas minoritárias também não desenvolvem uma identidade bilíngue.

Entre os programas bilíngues, os de transição apontam para uma assimilação social de deslocamento linguístico em direção à língua dominante, permanecendo no monolinguismo. García (*ibidem*) sugere um bilinguismo factível nos demais programas bilíngues. Programas de dupla imersão parecem ter como objetivo principal uma política de integração social, possibilitando que falantes de línguas minoritárias adquiram a língua dominante, enquanto outros estudantes raramente se tornariam bilíngues. Focalizar duas línguas mantendo distintas práticas e identidades linguísticas separadas reitera a ideia de que haveria uma fronteira rígida entre as línguas. Ainda segundo a autora Ofélia García, parece haver apenas dois tipos de programas em que há maior enriquecimento social e melhores possibilidades para o

⁴⁴ A sigla traduzida significa “Programa de aprendizagem integrada de conteúdo e língua estrangeira”.

desenvolvimento do bilinguismo: o desenvolvimento bilíngue (só ida) e o bilíngue AICLE, pois ambos envolvem a mobilização ou negociação de repertórios linguísticos, no desenvolvimento (ou enriquecimento) tanto social como linguístico, assinalando que a questão de ensino e aprendizagem de línguas vai muito além da aquisição de uma outra língua, colocando em destaque a necessidade de práticas heteroglóssicas.

Ainda sobre os programas de ensino de línguas, em outro trabalho, García e Cole (2016), analisaram a aprendizagem de surdos e apontaram para questões que vão em direção a uma desconstrução da língua que deve ser vista como diferentes práticas e usos de linguagem na escola. Na citação a seguir, as autoras ainda explicam que o bilinguismo dinâmico se assemelha ao conceito de plurilinguismo adotado na Europa, mas a concepção de língua não pode ser a de um sistema autônomo.

El bilingüismo es mucho más como un árbol que tiene un tronco, pero muchas raíces y ramas, muchas prácticas lingüísticas que van en diferentes direcciones, pero que constituyen a la persona bilingüe. Por eso el bilingüismo tiene que ser descrito como dinámico (GARCÍA, 2009) y no aditivo. El concepto de bilingüismo dinámico se relaciona al concepto postulado por el Consejo de Europa (2000) de “plurilingüismo.” El concepto de plurilingüismo se refiere a la habilidad de usar varias lenguas en diferentes grados para comunicarse sin necesidad de “saber” la estructura de una lengua a fondo. La diferencia entre el concepto de plurilingüismo y bilingüismo dinámico es que, dentro de la perspectiva del bilingüismo dinámico, las lenguas no son sistemas autónomos que la gente tiene, sino prácticas que se usan. (GARCÍA; COLE, 2016, p. 46)

Na conclusão de seu trabalho sobre políticas linguística e educação, García e Cole (2016) apontam ainda que em nosso mundo globalizado de economia política neoliberal, os métodos utilizados para controlar as práticas linguísticas da população local são implícitos ou mesmo ocultos, diferentemente das políticas linguísticas explícitas, restritivas e diretas empreendidas no passado. O resultado é que a política linguística do grupo dominante é realizada principalmente por meio de políticas educacionais. Por isso a autora chama a atenção para estarmos mais conscientes de que o ensino de línguas não é apenas uma questão metodológica ou pedagógica, mas que o ponto central são as ideologias linguísticas junto a projetos políticos sociais, pois muito frequentemente verifica-se uma desigualdade de oportunidades entre os grupos. As ideologias linguísticas tanto podem restringir como também ampliar as oportunidades para grupos minoritários a depender do programa oferecido aos estudantes.

3.1.3.1 Educadores e Políticas Linguísticas de Ensino de Línguas

Os estudos pioneiros sobre políticas linguísticas, como de Haugen (1983) e Fishman (1972), nunca negaram a importância ou a centralidade das políticas linguísticas de ensino de línguas nas escolas. No entanto, esse contexto escolar era entendido apenas como um lugar de aplicação ou implementação de políticas anteriormente planejadas e deliberadas por autoridades. Fishman (idem), por exemplo, refere-se à educação como um catalisador que aceleraria a implementação das políticas linguísticas, constituindo-se como um mero instrumento estimulador que não alteraria o todo, assim como age um catalisar em um processo químico. A aplicação bem-sucedida de currículos ou programas de ensino era vista como a chave para a realização da mudança linguística almejada. O papel do educador permanece subteorizado por muito tempo, mesmo com Cooper (1989), que propôs um modelo de compreensão de políticas linguísticas em que incluiu a educação como aquisição, em um nível intervenção. Há de se notar também que a política linguística no contexto escolar ainda demora muito para ser vista de maneira diferente que não fosse de cima para baixo, num movimento descendente, em que o processo de formulação e implementação das políticas linguísticas seriam como um espiral, começando no nível mais alto de autoridade, descendo até a base onde se encontrariam os professores executores e os estudantes alvos das políticas. (COOPER, 1989). Assim, o plano da aquisição ou do aprendizado de línguas e de normas linguísticas tinham caráter utilitário e o papel da escola e dos professores era o de auxiliar aos cidadãos no desenvolvimento de competências na língua nacional.

Kaplan e Baldauf (1997) tiveram uma compreensão um pouco mais ampliada quando assinalaram que os usuários da língua não poderiam ser isolados das condições sociais, políticas e econômicas que vivem e nas quais são educados. Assim, as línguas ensinadas e as variedades usadas na escola têm marcada maior importância. Tais autores descreveram seis dimensões, diferentes e separadas, da política linguística na educação:

- 1) Política educacional: a articulação de uma política educacional separada da política geral;
- 2) Política curricular: a descrição de quais idiomas devem ser utilizados, quando, por quanto tempo, como e para quais alunos;
- 3) Pessoal: a determinação de onde provêm os educadores, como eles seriam educados, treinados e recompensados, e quem os educaria;

- 4) Materiais: a consideração de que material instrucional, que espaço e equipamento são necessários, por quanto tempo, por quais metodologias e a que custo;
- 5) Comunidade: a compreensão da comunidade e dos pais, atitudes e o desenvolvimento de abordagens, e a identificação de fontes de financiamento;
- 6) Avaliação: avaliação de currículos, sucesso do aluno, sucesso/interesse do professor e relação ao custo-benefício.

Há de se notar que os autores Kaplan e Baldauf (1997) separavam as políticas linguísticas na escola sem articular os diferentes níveis ou as camadas e à época descuidaram dos aspectos das políticas que não são planejados, pois muitos deles em nível micro, na prática, não são intencionais ou planejados. O que ocorre efetivamente e aquilo que não foi planejado começará a ser estudado quando pesquisadores começam a perceber que as políticas linguísticas nem sempre fluem de cima para baixo. Outro exemplo são os autores que partem de uma teoria crítica de políticas linguísticas, como Tollefson (2002), que não abordou o papel central do professor e de suas ideologias linguísticas. Esse autor mostrou que a educação pode funcionar como um instrumento de reiteração e legitimação da hegemonia de usos da linguagem e apontou como muitas vezes ela cria desigualdades.

Menken e García (2010) apontam que, mesmo estudos como o de Lin e Martin (2005), que focalizaram em como os agentes se apropriam localmente das políticas linguísticas, em um nível micro de discursos e práticas linguísticas, não enfocaram o educador e sua agentividade, embora tenham destacado a governamentalidade linguística (PENNYCOOK, 2006), refletindo como, por meio de diversos mecanismos, a exemplo de livros e exames de língua, as decisões são postas em prática em uma determinada instituição.

Como já dito, a dinâmica das políticas não é linear e nem flui em apenas uma direção. Ao contrário, muda constantemente de forma, e os agentes podem modificar direcionamentos conforme as interações e dependendo do momento e circunstâncias. Conforme Menken e García (2010), as políticas linguísticas de ensino de línguas existem através de fluxos que as alimentam à medida que se modificam, se acomodam e se adaptam, em resposta ao feedback interno e externo, o que significa dizer que as autoras apontam para uma imensa variabilidade no contexto escolar, cujo dinamismo não é apenas sociológico, mas também psicológico. Segundo elas:

os processos cognitivos do educador também estão inextricavelmente entrelaçados com suas experiências no mundo físico e social. Por exemplo, como essas contribuições atestam, o uso da linguagem na sala de aula é continuamente adaptado para levar em conta fatores contextuais. Essas adaptações, por sua vez, afetam o contexto de uso. Ao mesmo tempo que os educadores estão operando em uma agentividade, as políticas de educação linguística estão sendo transformadas, além das intenções conscientes dos educadores. (MENKEN; GARCÍA, 2010).

Portanto, as políticas linguísticas no ensino de línguas são um sistema dinâmico e complexo. Nele se inter-relacionam agentes (alunos, educadores, pais e diversos trabalhadores da educação) e elementos (como currículos e outros recursos), através de múltiplos processos sociológicos e psicológicos. Larsen-Freeman e Cameron (2008 *apud* MENKEN; GARCÍA 2010), ao estudarem sistemas complexos na linguística aplicada, descreveram como cada pensamento que passa pela mente dos agentes pode mudar o sistema, como cada novo aluno altera o sistema, e como cada acontecimento se baseia e se diferencia do momento anterior. Essas pesquisadoras mostraram também como as dinâmicas das políticas de ensino de línguas são adaptadas e motivadas por mudanças em outros sistemas a que estão conectadas.

Por isso, para Menken e García (*idem*), as políticas linguísticas no ensino de línguas derivam de um conjunto de atividades construtivas dos educadores que são constituídas no processo dialógico em relação com demais agentes do contexto. Logo, as políticas linguísticas no ensino de línguas são de natureza relacional, isto é, envolvem os educadores na sua relação com os estudantes, pares docentes, equipe pedagógica e administrativa, além de níveis administrativos superiores. Assim, para o estudo da centralidade docente deve-se abranger não apenas comportamentos situados dos professores em seus próprios contextos locais. Os outros agentes e condições “externas” estão constitutivamente relacionados com as ações do educador que age em resposta ou em relação aos outros atores.

Tanto a estrutura contextual quanto as atividades inter-relacionadas fazem parte de um processo complexo de construção dinâmica, em múltiplas direções, com

múltiplos *stakeholders*⁴⁵. Johnson e Freeman (2010) explicam que os professores não são meramente implementadores de uma doutrina monolítica. Há contradições inerentes às políticas linguísticas no ensino de línguas, pois somente o professor tornará viável (ou não) aquilo que está no nível discursivo das políticas declaradas. Às vezes o educador tem responsabilidade direta porque ensina com base em suas ideologias, crenças e atitudes, mas em todo caso devemos recordar que pode estar em relação com as políticas linguísticas oficiais de ensino de línguas em questão, mas sobretudo está em relação com outros agentes como autores de livros didáticos, professores e pesquisadores universitários, funcionários do governo, formuladores de política, servidores da instituição, redatores de currículo etc, além de pais e dos próprios estudantes que também negociam e apresentam suas demandas.

Em sala de aula, as políticas linguísticas são construídas e negociadas dinamicamente, a cada momento, por mais que a instituição de ensino possua documentos oficiais a serem seguidos. Para Menken e García (2010), devemos usar sempre o plural quando nos referimos a políticas linguísticas, pois mesmo que sejam manifestadas em textos ou discursos, são construídas e executadas por seres humanos e conseqüentemente são apropriadas de maneira sempre diversa. Na prática, as políticas linguísticas se dão no encontro dos seus atores com suas agentividades, e podem ocorrer de maneiras imprevisíveis. Teremos assim diferentes e dinâmicas performances dos professores, até porque bons educadores não seguem cegamente um texto prescrito e nem marcham por uma política de ensino de línguas imposta, mas recorrem a seus próprios conhecimentos e entendimentos para ensinar.

Nas escolas, para ter uma compreensão aprofundada das dinâmicas de funcionamento das políticas linguísticas no ensino de línguas na prática é necessário superar a visão linear das relações entre os indivíduos, muitas vezes descritas apenas em dois eixos: vertical (descendentes ou ascendentes) ou horizontal (entre pares). Em vez disso, Menken e García (*idem*) chamam a atenção para a centralidade dos professores na sua relação dialógica constitutiva das práticas pedagógicas que se dá com os seus estudantes e por isso não podem os educadores ser considerados

⁴⁵Stakeholders aqui são genericamente considerados como qualquer indivíduo ou grupo que afeta e/ou é afetado no processo de implementação de políticas linguísticas.

apenas como implementadores. São, junto dos estudantes produtores de políticas, a partir de suas performances, repertórios e ideologias linguísticas que guiam as suas escolhas ou encaminhamentos em sala de aula. *Status*, *corpus* e planejamento de aquisição só podem ser interpretados e executados por atores humanos e, portanto, só podem ser compreendidos em profundidade por meio de suas ações que estão sempre em diálogo com outras. São justamente as ações, as práticas dos educadores em diálogo com outros agentes que nos permitem entender as políticas linguísticas no ensino de línguas.

Parece haver, portanto, uma demanda não somente por estudos sobre as práticas, mas um enfoque no aspecto relacional, do diálogo entre diferentes vozes sociais que são sempre acompanhadas de posições axiológicas, o que também pode ser verificado em análises dialógico discursivas das políticas oficiais documentadas. Embora minha pesquisa de campo não tenha analisado o cotidiano de sala de aula, busquei responder a essa questão focalizando as relações dialógicas na construção de minha interpretação sobre as políticas linguísticas do IFPR, partindo das narrativas autoetnográficas que realizei até a análise discursiva dialógica de documentos da instituição.

Para explicar o processo de criação e implementação das políticas de ensino de línguas em multicamadas, Ricento e Hornberger (1996) ressaltam que os agentes interagem e são impactados uns pelos outros, em diferentes níveis (local, institucional e nacional), e pelas relações interpessoais, conformando multicamadas contextuais. Desse modo, educadores em nível local influem nas políticas linguísticas tanto quanto formuladores de políticas nacionais, comumente gestores ou funcionários do governo. Nesse processo, atuam ao mesmo tempo forças individuais (guiadas por experiências e identidades pessoais) e forças sociais (influenciada pelo contexto, comunidade ou situação) (MENKEN; GARCÍA, 2010). É importante ressaltar que estudos, como o de Hornberger (2007), apontam que educadores podem tanto abrir, restringir, movimentar, alterar e (re)definir os espaços ideológicos e de interpretação nas escolas, podendo criar políticas totalmente novas. Por isso, nas políticas linguísticas de ensino de línguas são utilizados termos como apropriação, interpretação, negociação, contestação, resistência, desafios, responsividade e reconstrução.

Mesmo as abordagens críticas dos estudos de políticas linguísticas acabaram por subestimar a agência humana e reificar os atores, mesmo que não

intencionalmente, e o poder governamental ou institucional, visto como voz autorizada e legisladora, detentora de poder de decisão na implementação de políticas linguísticas (TOLLEFSON, 1991; PENNYCOOK, 2006). Serão os trabalhos mais recentes, de abordagem sociológica ou antropológica que mobilizarão o conceito de agência nas políticas linguísticas. Devemos continuamente considerar que o texto de política linguística pode até reificar a política temporariamente (JOHNSON, FREEMAN, 2010, p. 42), mas ao passar para a realidade da prática cotidiana, ao ser aplicado ou implementado, é interpretado ou até mesmo contestado, refletindo e refratando as diretrizes e seus valores constitutivos. Assim, reiteramos que educadores não assumem diretrizes políticas como uma doutrina monolítica, pois são capazes de estabelecer limites discursivos sobre o que deve/pode ou não ser feito no âmbito escolar. A escola pode ser tanto um ambiente restritivo como um ambiente empoderador, a depender das relações entre os atores e suas agências, que interagem com diferentes níveis ou camadas organizacionais. Contudo, “embora pesquisadores e educadores possam, juntos, criar espaços ideológicos que trabalhem os espaços de implementação de políticas linguísticas, esses espaços são efêmeros e podem se fechar”. Também por isso, não se pode negligenciar que as políticas, através de discursos ou de documentos oficializados, exercem poder e engendram, instanciam, perpetuam e legitimam práticas locais. Políticas não são um mecanismo monolítico e precisamos nos indagar como funcionam os mecanismos de poder, como o poder é distribuído ao longo do processo de criação e implementação de políticas linguísticas e como os educadores se apropriam do processo político. Trata-se de uma mudança de como encarar as políticas, não apenas como limitadoras, castradoras e subjugantes, mas nelas enxergar potencialidades, vê-las como um espaço em que podemos (e devemos) nos posicionar e negociar.

3.2 IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

Nesta seção, discorro sobre a importância das ideologias linguísticas para a análise das políticas linguísticas a partir da perspectiva que tomei neste trabalho. Entendo que as ideologias linguísticas podem funcionar como ponte entre teorias linguísticas e sociais, e nos ajudam a compreender as constrações tanto macrosociais

como microssociais nos comportamentos linguísticos e nos discursos metalinguísticos. Tal como apontam Woolard e Schieffelin (1994),

ideologia linguística é uma ponte necessária entre as teorias sociais e linguísticas, pois ela relaciona a microcultura da ação comunicativa a considerações político-econômicas de poder e inequidade social, confrontando limitações macrossociais sobre comportamento linguístico. (WOOLARD, SCHIEFFELIN, 1994, p.72)

As ideologias linguísticas não tratam apenas sobre línguas, isto é, não se restringem a formas e usos linguísticos, mas sobretudo se referem a noções sobre as pessoas e seus grupos sociais, e nos ajudam a construir os vínculos entre língua e diferentes categorias culturais, aparentemente distantes, como: nação, desenvolvimento, conhecimento, poder, tradição, gênero, raça, identidade etc. Ao entender a língua e a comunicação como processos sociais complexos, e não como produtos ou objetos, abrimos espaço para novas formulações neste campo de pesquisa.

As ideologias linguísticas são vistas como um vínculo crucial entre instituições e atividades sociais (WOOLARD, SHIEFFELIN, 2012, p.15), uma vez que alguns modelos culturais influenciam comportamentos sociolinguísticos. Dentro de instituições concretas, desempenham papel fundamental porque nos auxiliam a compreender como elas e seus vínculos influenciam as políticas linguísticas de ensino de línguas. Diferentes concepções e definições de língua organizam os indivíduos e as instituições, além de construir suas inter-relações. Em uma relação dialética com práticas sociais, discursivas e linguísticas, as ideologias linguísticas interpretam a relação entre língua e os seres humanos no mundo, e nos permitem (re)formular os problemas da língua no contexto social.

Os diferentes conceitos de ideologias linguísticas então ancorados nos seus contextos sócio-históricos e dependem de formulações sociais, culturais e geopolíticas. Além disso, há variações culturais e diferentes proposições teóricas, abordagens e aproximações epistemológicas. Segundo Woolard (2012), modelos culturais concretos são propensos a influenciar comportamentos linguísticos/sociais e, por conseguinte, o próprio contexto em que estão circunscritos, podendo ter papel estruturante nas atividades discursivas e no funcionamento de instituições como as escolas. Segundo a autora, nas instituições há uma tendência de se centrar nas

ideologias dominantes, ainda que as ideologias se apresentem de múltiplas e contraditórias maneiras.

Algumas definições de ideologias linguísticas são apresentadas como um sistema cultural de ideias sobre as relações sociais e linguísticas. (*idem*). São entendidas como representações implícitas ou explícitas que interpretam a relação entre língua e seres humanos no mundo social. Isso inclui os papéis que a língua desempenha na experiência social dos seus membros (HEATH, 1989) e como expressam sua posição social/discursivamente, incluindo interesses políticos e morais (IRVINE, 1989).

Dentre essas definições, a acepção de Silverstein (1985 *apud* WOOLARD, 2012, p. 31) coloca em discussão a estrutura linguística e a natureza ativa das ideologias, corroborando também com a inexorável importância da dimensão ideológica da língua. Em geral, esse autor também considera as ideologias linguísticas como concepções culturais e coletivas (conjunto de crenças) sobre a língua e o comportamento comunicativo e aponta que as ideologias linguísticas justificam ou racionalizam o uso da língua e a sua estrutura. Baseado num conceito de metapragmática, aponta para o papel fundamental das ideologias linguísticas para conhecer a evolução da estrutura linguística, já que a modificam ativa e concretamente.

Em todas as definições de ideologias linguísticas, o aspecto social e o papel ativo dos indivíduos são destacados e, por conseguinte, se distanciam de uma noção de língua como objeto ou sistema autônomo. Nesse sentido, o campo propõe uma relação mais ampla entre as práticas significativas e as relações sociais. O fato linguístico é compreendido como dialético por natureza, mediado por ideologias, em interação mútua e instável de formas de significação contextualizadas e de uso interessado. Conforme explica Woolard (2012), para Silverstein, à medida que os falantes conceituam a língua como uma ação socialmente interessada, precisamos prestar atenção nas suas ideias sobre o significado, a função e o valor da linguagem, a fim de entender como as ideologias são sistemática e socialmente compartilhadas nas formas linguísticas. Nessa interpretação ideológica sobre a estrutura da língua em uso, podemos pensar a língua dentro de uma dialética social mais ampla, somando o ponto de vista de Rumsey (1990 *apud* WOOLARD, 2012, p. 32) que aponta que a estrutura da língua e as ideologias linguísticas não são totalmente independentes e

nem estão total e mutuamente determinadas. Assim, somos levados a entender que as mudanças linguísticas e os comportamentos sociolinguísticos nem sempre são intencionais ou planejados, e que, portanto, desencadeiam associações complexas, ao mesmo tempo objetivas e subjetivas, conscientes e inconscientes. Por isso, consideramos que discutir ideologias linguísticas como uma questão de consciência, a partir de princípios mentalistas é muito pouco produtivo se considerarmos a superação do paradigma positivista que acredita na possibilidade de apreensão objetiva do real. Consideramos aqui que o ponto de vista sobre o material deriva sempre de uma posição social e histórica particular, que obviamente depende de aspectos materiais e práticos, mas em relação dialética, de mútua constituição. Tal como indica Del Valle (2007, p. 20), as ideologias linguísticas, ainda que pertençam ao mundo e possam ser percebidas como quadros cognitivos, emergem das práticas linguísticas e metalinguísticas.

Seguindo Woolard (2007, p. 130), não se trata de um simples reflexo das relações sociais: as ideologias linguísticas refratam as relações sociais que as geraram e ao mesmo tempo são organizadas por ela. A autora mostra que geralmente as ideologias linguísticas sustentam a autoridade linguística, levando-nos a pensar na distinção entre o sistema ideológico da autenticidade e do anonimato (GAL, WOOLARD, 2001a). Por autenticidade entende-se a expressão da essência de uma comunidade, ou o modo em que a voz “autêntica” é registrada e está enraizada em um lugar social, isto é, o seu valor é, portanto, local. Frente a estas, estão as ideologias de anonimato, que se apresentam como uma verdade natural e objetiva, como um saber neutro e universalmente disponível, e não como um discurso que foi interpretado e apropriado, e que ao mesmo tempo representa ideologias institucionais.

Num marco institucional concreto como o da escola, ideologias de uma variedade idealizada, como a língua padrão, podem ser perpetuadas (SIEGEL, 2006). São notórios trabalhos sobre regimes de normatividade e a variedade padrão ou standard (FARACO, 2008) que, mesmo sem utilizarem o termo ideologia linguística evidenciam como um conjunto de crenças impactam os comportamentos linguísticos, a exemplo da escolha por uma variedade idealizada, tida como a “mais adequada” a ser implementada na escola, “digna de maior empenho” pedagógico, comumente acompanhadas de um discurso de inclusão social.

Alguns trabalhos versam sobre práticas intraindiomáticas em defesa da inclusão dos falantes de variedades estigmatizadas e chamam atenção para fatores de modificação linguística a partir da sociolinguística: o passar do tempo, a localização geográfica, o estrato sociocultural e as situações sociodiscursivas. Conhecer a diversidade das línguas ou as variedades dentro de uma língua (línguas sociais ou heterodiscursos na perspectiva bakhtiniana) e juntamente compreender os valores sociais atribuídos às línguas e aos seus falantes é o primeiro passo para valorizar a sua riqueza e a pluralidade. Compreender esses valores implicaria também (re)conhecer e responder às relações de poder que orientam essa atribuição de valores na sociedade. Logo, se faz necessário considerar a crescente complexidade do mundo cultural, o contato entre culturas/línguas e outros países, e aquilo que é construído a partir dos contatos. Estudar práticas que incluem línguas que chamamos de estrangeiras na sua diversidade pode ser um passo para superação de ideologias monolíngues e suas derivações que inclusive estigmatizaram práticas transidiomáticas.

Assim as variedades dentro de uma mesma língua podem ser estudadas para além de seus efeitos. Podem ser consideradas como múltiplas e heterogêneas línguas sociais que não só expressam determinadas interpretações de mundo, mas que marcam certos posicionamentos axiológicos que estão em inter-relação. Muitos estudos evidenciam, por exemplo, o quanto a língua padrão ou *standard* é considerada pelos falantes como “superior” ou melhor que os outros falares, merecedora da prioridade em contextos formais e educativos, mas pouco são estudados os mecanismos pelos quais isso é feito. Analogamente podemos citar a hierarquização das línguas estrangeiras na escola, como o fato de o inglês ser hoje nas escolas brasileiras a única língua estrangeira nomeada como obrigatória nos currículos. Se nós entendêssemos as ideologias plurilinguistas como de igualdade de oportunidades, todas as línguas sociais deveriam ser consideradas como legítimas e valiosas, assim como outras línguas além do inglês deveriam ser incluídas no currículo escolar.

Voltar-se para as perspectivas ideológicas da linguagem é um meio cada vez mais importante de entender essa complexidade e a maneira como indivíduos usam as línguas e como as suas ideias sobre elas são criadas e negociadas no mundo sociocultural, que é tão diverso e complexo. Como aponta Kroskrity (2004),

como as abordagens ideológicas da linguagem enfatizam as forças econômicas e políticas (e outras ações informadas pelos interesses), a diversidade e a contestação, a influência da consciência dos falantes nos sistemas linguístico e social, o papel constitutivo da linguagem na vida social e as inúmeras maneiras pelas quais as ideologias da linguagem e do discurso constroem a identidade, devem continuar a fornecer ferramentas muito úteis para os pesquisadores que precisam reconhecer um contexto maior para os fenômenos gramaticais, textuais, microinteracionais e microculturais que continuam a constituir os pilares da pesquisa antropológica linguística⁴⁶. (KROSKRITY, 2004, p.512),

Por esse motivo, o marco conceitual das ideologias linguísticas permite questionar e refletir sobre o valor social e ideológico das relações linguísticas e sociais, o que inclui a construção de diversas identidades. Na escola, também devemos considerar o processo de construção de diferentes identidades, além de se trabalhar uma consciência linguística crítica que observe as relações de poder e as disputas travadas através de discursos. Esse enfoque crítico e contemporâneo sobre a língua constitui uma ferramenta útil e necessária de uma educação linguística a fim de formar cidadãos participativos, desenvolver sua agência, e colaborar para a criação e ampliação de espaços democráticos. Para tanto, é preciso pensar sobre as variedades estigmatizadas e marginalizadas no currículo em relação à variedade padrão percebendo as tensões e os mecanismos pelos quais ocorrem as disputas sociais, além de reconhecer e valorizar as identidades linguísticas e culturais de comunidades marginalizadas. Não se trata, portanto, apenas de permitir que coexistam, sem desabonar ou abandonar as identidades a elas associadas. Ainda sobre a relação entre linguagem e identidades, é importante ressaltar que estas são atravessadas por práticas linguísticas, onde são o tempo todo negociadas e reelaboradas, onde são evidenciados conflitos relativos às variedades e seus falantes. Conforme Pavlenko e Blackledge (2004), as atitudes linguísticas são inseparáveis das ideologias linguísticas e se relacionam com arranjos políticos e relações de poder. O contexto social, político e econômico afeta e modifica as identidades dos indivíduos

⁴⁶“Because language-ideological approaches emphasize political economic forces (and other interest-informed action), diversity and contestation, the influence of speakers’ consciousness on both linguistic and social systems, the constitutive role of language in social life, and the myriad ways that ideologies of language and discourse construct identity, they should continue to provide very useful tools for researchers who must recognize a larger context for the grammatical, textual, micro interactional, and micro cultural phenomena that continue to comprise the staples of linguistic anthropological scholarship”. (KROSKRITY, 2004, p.512).

no tempo histórico, e ideologias linguísticas contribuem para legitimar e valorizar algumas identidades mais do que outras. Assim, as línguas são mais que uma evidência ou um marcador de identidade, podem e são também utilizadas como instrumentos de marginalização e discriminação de indivíduos, mas também podem configurar espaços de empoderamentos, alteridades, solidariedades, resistências, insurgências etc.

De diferentes campos, linguistas e educadores manifestam interesse pelas ideologias linguísticas. O mais proeminente talvez seja a antropologia linguística, que tem produzido dossiês e coletâneas publicados sobre o assunto desde 1998, sendo os mais destacados o de Schieffelin, Woolard e Kroskrity, de 1998, e o de Kroskrity de 2010.

Alguns trabalhos enquadrados na Pragmática contribuíram para o avanço dos estudos sobre ideologias linguísticas, como os de Silverstein (1993) e Verschueren (2000) que apontaram a metalinguística ou a metapragmática como meio de refletir sobre o funcionamento da linguagem e suas variedades linguísticas. Kroskrity (2004) assinala que os trabalhos de Silverstein significaram um deslocamento em relação à teoria linguística tradicional porque resgataram a consciência linguística negligenciada pelas pesquisas linguísticas tradicionais. Ainda segundo Kroskrity (*ibidem*), as funções não referenciais da linguagem também foram negligenciadas pelos teóricos tradicionais e é a partir de modelos semióticos de comunicação, baseados em Peirce, que antropólogos linguísticos criaram categorias que ajudam a compreender as relações indexicais do signo, por exemplo, como no estudo de Irvine e Gal (2000). Conforme segue Kroskrity (*ibidem*), modelos funcionais baseados em Jakobson, posteriormente reformulados por Hymes, também dedicaram mais atenção aos falantes, principalmente as teorias de atos de fala e outros estudos interacionais, como os de Gumperz, grandes contribuintes do campo das ideologias linguísticas.

Kroskrity (2004, p. 501) assinala 5 dimensões das ideologias linguísticas, cujos significados são convergentes e por vezes se sobrepõem, mas que para a análise das ideologias são de grande utilidade:

- 1) interesses específicos de grupos sociais ou individuais,
- 2) multiplicidade,
- 3) graus variados de consciência,
- 4) funções mediadoras,
- 5) papel na construção de identidades.

Seguindo a explicação de Kroskrity (*op.cit*), as ideologias linguísticas como os discursos representam os interesses e os valores de um grupo social ou cultural específico e sustentam as ações de promoção, proteção e legitimação de interesses do grupo, bem como a desvalorização e deslegitimação de interesses de outros grupos ou indivíduos. Como estão baseadas em experiências sociais, estão intimamente ligadas a outras ideologias e a instâncias políticas e econômicas e podem (e são) utilizadas para beneficiar alguns grupos em detrimento de outros, funcionando também como instrumento de dominação simbólica. Assim, não há um grupo ou indivíduo que seja sociopoliticamente desinteressado. É possível que o grau de consciência do falante sobre os seus interesses não o deixe perceber ou racionalizar sobre esses valores ou interesses de grupo, e o indivíduo bem como seu grupo pode incorporar, legitimar ou autorizar ideologias sem estar consciente desse processo. A ênfase dada à experiência social de grupos não significa tomar tais interesses ou valores compartilhados como homogêneos, ao contrário são sempre parciais e contestáveis. As análises baseadas em concepções socioculturais não são, portanto, irredutíveis e tampouco servem para uma compreensão dicotômica. Funcionam mais como um gradiente, pois não se deve tomar os compartilhados culturais como um molde objetivo e nem essencializar características de um grupo, pois assim poderíamos incorrer em uma supressão do viés ideológico da linguagem, acabando por abstrair a linguagem, idealizá-la e negligenciar sua heterogeneidade. Um exemplo representativo de como os interesses de grupo são mobilizados na linguagem é o deslocamento referencial que se faz ao julgar os falantes de variedades estigmatizadas como ineptos ou inferiores. Em vez de reconhecer variedades nas interações ou práticas linguísticas, os indivíduos ou grupos acabam por naturalizar esse tipo de deslocamento, replicando uma hierarquia social às línguas e suas heterogeneidades.

Em relação à multiplicidade das ideologias, Kroskrity (*ibidem*) aponta para o fato de as experiências sociais nunca serem uniformemente distribuídas. As ideologias linguísticas estão alicerçadas em experiências sociais construídas social e historicamente de maneira diversa, o que abre para a possibilidade de múltiplas e até divergentes perspectivas. Portanto, na linguagem será possível verificar indícios de participação de grupo, mas sem esquecer que são formulações

específicas, contextuais e por conseguinte parciais. Logo, é necessário compreender os processos históricos nos quais os indivíduos e grupos estão circunscritos e considerar que suas crenças respondem de diferentes formas a eles. A diversidade ou a multiplicidade é uma força motriz tanto para a formulação de políticas como para sua transformação. Apagar ou invisibilizar a diversidade é um modo de dominação utilizado como ferramenta de controle em projetos de padronização, por exemplo. Por isso, a ênfase na multiplicidade significa focar nos confrontos ou tensões, em perspectivas ideológicas divergentes, em discursos que se sobrepõem e que resultam em uma ampla gama de variedade, para além de algumas ideologias que são naturalizadas ou tidas como hegemônicas.

Em relação aos diferentes graus de consciência das ideologias linguísticas, o autor em questão defende que estas sejam estudadas a partir do uso real e nas interações, pois cada indivíduo será impelido pelo contexto e por diferentes agentes de diferentes maneiras. São possíveis tanto altos como baixos níveis de discernimento. O contexto social pode ser mais aberto ou até mesmo muito restritivo, podendo ser as ideologias dominantes naturalizadas ou questionadas, dependendo das experiências de cada indivíduo, e do desenvolvimento ou não de sua agência. O fato de um falante ter poucas oportunidades para a elaboração explícita, por exemplo, pode ser um complicador para o reconhecimento das ideologias linguísticas. As ideologias são tacitamente incorporadas na interação social e raramente trazidas para uma consciência discursiva. Mecanismos de controle e dominação ideológica, como por exemplo na implementação de leis endossadas pelo Estado, também podem explicar, mas somente em parte, baixos graus de consciência das ideologias linguísticas, pois padrões e naturalizações não significam necessariamente o impedimento da racionalização por parte do falante. O que o pesquisador não poderá de fato fazer é ignorar as elaborações ou entendimentos populares e deve procurar reconhecer quando e como racionalizam a sua língua.

Sobre o papel mediador das ideologias linguísticas, Kroskrity (*idem*) evoca três ferramentas analíticas elaboradas por Irvine e Gal (2000). Inspiradas em uma orientação semiótica, recuperando conceitos de índice e referencialidade, as autoras apresentam padrões de compreensão das ideologias linguísticas pelos usuários da língua, a partir de três processos: a *iconização*, a *recursividade fractal* e o *apagamento*.

A *iconização* funciona como um guia pictórico. Nela mobiliza-se algum aspecto ou característica, um marcador linguístico de um registro, para projetar uma imagem “emblemática folclorizada”. Uma relação de semelhança ou analogia é feita para representar esse grupo de forma a simplificá-lo, essencializá-lo ou até mesmo reificá-lo. No processo de iconização é realizada uma generalização na qual um uso ou um traço linguístico é deslocado para criar uma imagem desfocada de um grupo social.

A *recursividade fractal* também se refere a índices referenciais ou à indexicalidade, mas numa relação de oposição e diferenciação, da qual deriva uma escala hierárquica que compara, qualifica e valoriza os grupos a partir de determinados índices ou características. Pode também significar uma oposição intragrupo que pode se projetar para fora, nas relações intergrupos, ou vice-versa.

O *apagamento* também utiliza a diferenciação de maneira a realizar uma “desatenção seletiva” em que são encobertas distinções entre as línguas em atendimento de interesses de grupos sociais. Apagamentos são evidentes em modelos dominantes e podem ser percebidos localmente, dado o papel mediador das ideologias linguísticas que guiam e filtram entendimentos locais. Um exemplo muito representativo desse processo é o apagamento das variedades linguísticas no modelo ideológico do monolinguismo.

A partir da *iconização*, da *recursividade fractal* e do apagamento são criadas ideias sobre as línguas através de índices e diferenciações. As ideologias linguísticas surgem das experiências sociais e influenciam profundamente a percepção de formas discursivas e essas formas, por sua vez, saturadas ideológica e culturalmente fornecem uma reprodução microcultural do mundo social, político e econômico do usuário da língua⁴⁷. (KROSKRITY, 2004, p.508)

Na quinta dimensão das ideologias linguísticas estão as identidades que também são construídas a partir das línguas. A exemplo dos projetos de estados-nação dos países recém “liberados” da colonização europeia no século XX que

⁴⁷ Thus ideas about language emerge from social experience and profoundly influence the perception of linguistic and discursive forms and these forms, in turn, now saturated by cultural ideologies, provide a microcultural reproduction of the political economic world of the language user.

operaram políticas linguísticas de oficialização de uma língua, em detrimento de muitas outras. As línguas foram o critério-chave utilizado para naturalizar os limites (diferenciação ou fronteiras) dos grupos sociais que acabaram não só por criar as línguas nacionais, mas também identidades e comunidades, numa formação social bastante complexa (inventada ou imaginada) apoiada numa ideologia monolinguista, monocultural, purista, que apagou as variedades étnicas, culturais e linguísticas, negando a participação social plena das comunidades multilíngues, endossando desigualdades e discriminações. Logo, é possível afirmar que as ideologias desempenham papel fundamental na construção das identidades. Mas enquanto ideologias linguísticas tentam apagar e desestimular a mistura de línguas e as identidades a elas associadas, localmente grupos étnicos continuam praticando seu hibridismo. Assim, as ideologias linguísticas podem contribuir para uma estratificação étnica, direcionar mudanças culturais e alterar as identidades de pessoas através da assimilação ou conversão impostas por processos variados. Uma ferramenta largamente usada para direcionar mudanças linguísticas e culturais são as escolas. Práticas de alfabetização e ensino de línguas, por exemplo, (re)apresentam e (re)constroem identidades sociais e podem efetuar mudanças radicais na cultura.

3.2.1 Políticas e Ideologias Linguísticas e Ensino de Espanhol no Brasil

Nesta subseção discorro sobre as circunstâncias que ensejaram a aprovação da Lei 11.161/2005⁴⁸ e analiso seus efeitos no âmbito do ensino de espanhol na educação básica do país. Inicialmente, recupero o contexto geopolítico em que o espanhol passa a ser implementado nas escolas brasileiras para então examinar as principais implicações observadas a partir do quadro conceitual das ideologias linguísticas.

⁴⁸ Lei que tornou obrigatória a oferta de espanhol nos currículos plenos do ensino médio no Brasil. Nesta pesquisa torna-se relevante analisá-la porque sou professora de espanhol e esta Lei incidiu em todo o meu percurso acadêmico, desde a formação inicial, licenciatura em espanhol, até o curso de doutorado, além de ser o motivo pelo qual foram realizadas contratações e concursos públicos de professores de espanhol no ensino básico que oportunizaram o meu acesso à carreira de professora do EBTT. Seus efeitos também são verificados nas ideologias linguísticas que carrego e que guiaram as interpretações realizadas nesta tese. Por isso, analisá-la significou também ponderar sobre as minhas próprias ideologias linguísticas.

Como aponta Lagares (2013, p.185), “a própria decisão sobre as línguas estrangeiras que integram o currículo escolar é consequência de debates sociais e medidas legislativas que surgem em contextos geopolíticos e econômicos concretos” e se relacionam a aspectos geoestratégicos como o da integração da América Latina. Quando foi estabelecida a oferta obrigatória do espanhol no Ensino Médio, em 2005, o Brasil experimentava um ciclo econômico virtuoso que incluía o país entre as principais economias emergentes no século XXI, junto à China, Índia e Rússia, no chamado “BRIC” (FONSECA *et. al* ,2013)⁴⁹. Em uma atmosfera esperançosa, parecíamos caminhar em uma direção tangencial em relação ao fluxo das economias hegemônicas, pois uma importante série de políticas sociais foram empreendidas no país, como os programas de transferências de renda e aumento do salário-mínimo, aliados a políticas sociais e afirmativas, que nos conduziram a uma iniciativa de ruptura com as nossas históricas desigualdades econômicas e sociais.

Com investimentos em diferentes setores como educação, emprego, ciência, tecnologia, além de um processo de integração regional em curso, fazendo aqui menção ao Mercosul, parecíamos ter um projeto de desenvolvimento de país com “ares contra hegemônicos”, isto é, um projeto que abarcaria um posicionamento diferente na política externa do país, diferente com relação à dependência para com o centro do capitalismo. Como Vigevani e Cepaluni (2007, p.274) apontam, muitas das iniciativas do governo do PT “situam-se na vertente das negociações comerciais internacionais e na busca de coordenação política com países em desenvolvimento e emergentes” e, assim, por um período, as relações com a América do Sul foram alvo de particular atenção. No mencionado governo pareceu existir um posicionamento reivindicador diante das “nações desenvolvidas” e coalizões com países do Cone-Sul

⁴⁹ No início do século XXI, segundo Fonseca *et. al* (2013 p. 419), economistas do Departamento de Pesquisa do banco Goldman Sachs introduziram o acrônimo BRIC (de Brasil, Rússia, Índia e China) para designar os “quatro países cujo potencial de crescimento ao longo do século tenderia a alterar a configuração da economia mundial” e sinalizaram para “uma nova conformação do fenômeno da globalização, com o aumento do poder relativo da periferia (Goldman Sachs, 2007, Nacional Intelligence Council, 2005 e 2008, Maddison, 2007)”. A África do Sul passou a ser membro do grupo somente em 2010 e a partir de então o nome oficial passou a ser BRICS, cujo “S” faz referência a South África. A recuperação do dinamismo econômico no conjunto dos países periféricos chamou a atenção mundial e fez com que acadêmicos, analistas de mercado e tomadores de decisão nas esferas oficial e privada se concentrassem na “promessa” que significaram os BRICS.

foram construídas, cujo objetivo seria alterar a geografia do poder mundial, buscando um melhor equilíbrio nas relações Norte-Sul. (*idem*, p.281).

A experiência do governo do PT sugere que reconheçamos a grande influência de diferentes interpretações e de ideologias (seja de lideranças ou de equipes) na condução das políticas externas, ainda que seu peso seja mitigado por constrangimentos de variadas ordens como política, econômica ou estratégica. Nesse sentido, uma mudança de orientação internacional alteraria não só os direcionamentos internacionais do país, mas também determinados encaminhamentos domésticos. Seguindo os estudiosos supracitados (*idem*, p. 279), a maioria dos redirecionamentos políticos pode se originar de percepções de líderes ou de formuladores de políticas. Disputas ideológicas, diferentes interpretações, atitudes e visões de mundo até podem ser elementos centrais de mudanças, mas estas são inócuas quando não há base ou sustentação política. Assim, um resultado político raramente deriva da ação de um único ator, de um líder, de um setor da sociedade ou de um grupo de interesse. Um redirecionamento político pode estar localizado em uma agência e/ou ser disseminado entre diversas agências, mas precisará interagir e contar com apoio/sustentação para influenciar as ações domésticas, isto é, para ser posto em prática. Para que um redirecionamento se destaque politicamente, é necessário portanto contar com apoios, que pode vir de outros líderes ou não, ou pode até mesmo ser obtido por omissão a partir de uma concordância tácita.

Por esse motivo, me volto à adoção de uma leitura ou análise multicausal, ou seja, as interpretações consideram o contexto em sua complexidade e seus múltiplos atores implicados. Em relação à política externa de Lula da Silva, Vigevanil e Cepaluni (2007) afirmam que não houve uma reestruturação doméstica significativa em relação à política do governo anterior de Fernando Henrique Cardoso. Lula da Silva procurou colocar temas sociais na agenda internacional, anunciou uma mudança no tom e no valor atribuído à política externa brasileira, com certo esforço para interagir com os Estados do Sul, mas em um balanço geral esse governo significou mais uma continuidade do governo anterior neoliberal do que uma ruptura com este. Apesar de no início dos anos 2000 termos apontado para outra direção, havia uma crise econômica internacional em curso e o governo de então não dispôs de um projeto amplo com coerência interna entre fins, meios e instrumentos para viabilizar esse novo

redirecionamento, ou seja, não teria havido um pacto político capaz de lhe dar sustentação, com agentes econômicos e segmentos sociais dispostos a aderir a outra agenda. (*idem*). Contudo, ainda que possa ter sido considerado inócuo, é fato que houve uma mudança de posicionamento que pôde ser observada e analisada discursivamente por pesquisadores das áreas de comunicação e linguagens.

Seguindo ainda uma perspectiva histórica das últimas décadas no Brasil, pode-se afirmar que, no âmbito do Espaço Disciplinar do Espanhol – EDE, conhecemos um processo de complexificação⁵⁰ (CRUZ; REBELLO DE SOUZA, 2017). Segundo os autores Cruz e Rebello, foi nesse período que houve uma ampliação dos estudos sobre a língua espanhola e seu ensino. As políticas linguísticas e educacionais ocorridas num período de aproximadamente 20 anos, assim como os novos direcionamentos comerciais do Brasil com o Mercosul e Espanha, influenciaram grandemente o EDE e possuem estreita relação com a aprovação da Lei 11.161/2005 e suas consequências no âmbito educativo, incluindo o universitário.

Algumas das pesquisas sobre políticas linguísticas relacionadas ao ensino de espanhol verificaram essa interação de multifatores que culminaram na chamada “Lei do Espanhol”. Como aponta Hamel (2017), as políticas de linguagem, como outros processos históricos de mudança social, sofrem interferências de outros acontecimentos ou processos, como também são influenciados por outras instituições ou instâncias do Estado, além de interposições de forças da sociedade civil. Dentre os estudos que analisam o espaço político do ensino de espanhol e que observaram a mudança discursiva que citamos dois parágrafos acima, destacamos os trabalhos de Rodrigues (2012) e Recuero (2017), que acompanharam o referido redirecionamento político do país que trouxe significados específicos para a área do espanhol. Fernanda Rodrigues (2012) estudou o arquivo jurídico e legislativo brasileiro com ênfase na língua espanhola e Ana Recuero (2017) organizou uma historicização

⁵⁰ Os autores explicam que entendem por complexificação “um processo de aprofundamento da identidade disciplinar desse espaço, a partir do confronto de suas rotinas, lógicas e memórias com processos sociais mais amplos que impõem novas formas de circulação para a língua espanhola no país, impactando a produção de conhecimento a seu respeito; ou seja, há um conjunto de acontecimentos que promove uma maior vinculação do EDE ao campo científico, especificamente aos subcampos da Educação e dos Estudos da Linguagem.” (*ibidem*).

dos movimentos de oficialização do ensino da língua nas escolas brasileiras de ensino médio.

Rodrigues (2012) realizou uma análise das textualidades produzidas nos projetos de lei tramitados no Congresso Nacional (19 apresentados à Câmara dos Deputados e 7 ao Senado Federal), em relação a “leis do arquivo jurídico sobre o ensino de línguas no Brasil” (Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDBs) de 1961, 1971 e 1988 que os PLs pretendiam alterar) e “acordos ou tratados internacionais que configuram as relações exteriores do Brasil com países da América e da Europa durante os períodos em que tramitaram esses PLs”. (RODRIGUES, 2016, p.37)

Segundo a pesquisadora, houve número total de 26 projetos de lei, entre 1958 e 2007, que tentaram criar uma lei para que o espanhol fosse ensinado nas escolas brasileiras. De todos, apenas um desses projetos “vingou”: o PL 3987/2000, do deputado Átila Lira (PSDB/Piauí), que foi apresentado e aprovado na Câmara de Deputados e sancionado posteriormente, dando origem à Lei no 11.161/2005. (ibid.31)

Rodrigues (2012; 2016) evidencia os movimentos de indeterminações e de desoficialização que constituem a memória sobre o ensino de línguas estrangeiras no espaço escolar brasileiro. “Até a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, o Estado se encarregava de fazer constar tanto a obrigatoriedade quanto a quantidade e especificação das línguas que comporiam a grade curricular do sistema educacional brasileiro” (2016, p.38).

Já a LDB de 1961 operou no sentido contrário e não menciona nenhuma língua estrangeira para qualquer um dos níveis da educação, produzindo “um apagamento das línguas estrangeiras na discursividade jurídica que legisla a educação no Brasil” e que deu início ao que denomina de “*processo de desoficialização* do ensino de línguas no contexto escolar” (RODRIGUES, 2012). Ao não fazer referência ao ensino de nenhuma língua estrangeira, abriu-se caminho ao *processo de indeterminação* que também produzirá efeitos alarmantes como a exclusão do ensino de línguas estrangeiras que até aquele momento faziam parte das grades curriculares.

A LDB de 1971 não especifica qual (quais) língua(s) deveria(m) ser ensinadas, nutrindo seu caráter não obrigatório nos currículos. A Resolução de 1976, complementar à LDB de 1971, retomou a obrigatoriedade do “estudo de língua

estrangeira moderna” no nível secundário, “dando, porém, continuidade a um processo de *indeterminação da textualidade jurídica* no que diz respeito às línguas estrangeiras a serem ensinadas na escola brasileira”. E além de a resolução de 76 não designar a língua a ser ensinada, passou a circunscrever o ensino de línguas estrangeiras a uma língua “moderna”, o que motivou a exclusão definitiva do latim e do grego do ensino básico.

Na sequência, “a LDB de 1996 cristalizou essas indeterminações e até mesmo as aprofundou, colocando “a cargo da comunidade escolar” a escolha de “pelo menos uma língua estrangeira moderna” (*idem*, p. 38-39). Assim, podemos perceber uma lógica discricionária que concede certa liberdade à gestão escolar para decidir ou escolher a língua a ser ensinada, nos limites da lei que determinou apenas que essa língua a ser ensinada deveria ser “moderna”. Tal “liberdade” operada pela indeterminação da(s) língua(s) nas leis da educação brasileira acabou criando reveses que deveriam inviabilizar a determinação de qualquer língua, mas aparece um ponto facultativo e fortuito: a comunidade escolar e sua administração, conforme seu melhor entendimento e “dentro das possibilidades da instituição” poderia deliberar sobre qual língua moderna ensinar (BRASIL, 1996). Na textualidade da LDB de 1996 haveria então na letra jurídica um obstáculo para especificar uma língua a ser objeto de ensino, pois a decisão caberia à comunidade escolar e sua administração. Porém, aproximadamente dez anos depois, a partir de outras orientações ideológicas manifestadas em novas disposições comerciais, principalmente com o impulsionamento de políticas externas regionais com os países do Mercosul, a lei do espanhol “colocou em funcionamento uma dupla determinação”, lançando o “paradoxo da obrigatoriedade da optatividade” (RECUERO, 2017), com a oferta obrigatória de matrícula optativa: “Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.” (BRASIL, 2005).

Devido às contradições apontadas acima, Conselhos Estaduais de Educação, Escolas, gestores e professores são convocados a interpretar as incongruências entre a LDB de 1996 e a Lei 11.161/2005 para realizar a implantação do espanhol, sem que houvesse previamente meios e/ou condições materiais para essa oferta, como, por exemplo, profissionais habilitados para ministrar as aulas, além de regulamentações, diretrizes etc. Assim, por interposição do governo as instituições de ensino são

obrigadas a realizar a oferta de espanhol, sem condições para tanto, o que nos remete a uma lógica já em andamento no Brasil, desde a descentralização do ensino pelos entes federados, uma lógica neoliberal na qual o Estado se exime da responsabilidade de gerir as demandas educacionais desde antes da LDB de 1996. A Lei 11.161/2005 reafirma o papel do Estado como responsável direto pelas leis, mas não pela prestação de serviços (CALS E SOUZA, 2019).

Em meio a indeterminações, essa lógica neoliberal e “discricionária” na educação serve a uma agenda política que não se mostra evidente, principalmente em um país periférico como o Brasil, pois se liga intimamente a organismos multilaterais/internacionais de financiamento, frequentemente por meio de programas. Um exemplo é a ampliação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que incluiu a distribuição de livros de espanhol em 2011, ocasião em que grandes editoras espanholas se beneficiaram de compras governamentais centralizadas para distribuição de seus livros em todo o território brasileiro.

Pela implementação da disciplina Espanhol no currículo escolar e pela entrada de grandes grupos editoriais no país, inclusive de livros didáticos, que produzem e comercializam produtos que entraram efetivamente nas escolas da educação básica de todo o país, por meio do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. (CASSIANO, 2018, p. 49-50).

Cassiano (*idem*) revela como os “processos globais vinculados à política e economia do livro didático” resultam em determinações para o currículo praticado nas escolas. Marques (2018) mostrou como diferentes concepções de ensino de línguas são legitimadas e colocadas em prática nos currículos, mesmo estando em contradição com parâmetros nacionais contidos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEMs. Segundo a autora (*idem*, p.51), os documentos nacionais que orientam o ensino de línguas estrangeiras, como as OCEMs, apontam que a proposta educativa deveria superar uma abordagem comunicativista. Entretanto, apesar deste documento realizar críticas a concepções de abordagem comunicativa, as atividades propostas pelos livros didáticos de espanhol aprovados e distribuídos pelo PNLD revelam “uma refração dos próprios documentos nacionais que, mesmo defendendo um trabalho a partir da perspectiva das teorias do letramento e dos gêneros do discurso, acabam não superando completamente o comunicativismo” (p. 99). Tal abordagem chamada de comunicativismo presente nos livros didáticos de espanhol fundamenta-se no Quadro Comum Europeu de Referência (QCER).

Como um amplo conjunto, instituições, poderes públicos e mecanismos, o Estado ao qual nos referimos também sofre transformações e variação de função ou papel desempenhado. E, a depender não só de suas condições materiais ou econômicas, mas sobretudo da vontade política de grupos de poder⁵¹, frequentemente o Estado não exerce sua soberania na elaboração de suas políticas educacionais, e submete tanto as suas políticas de ensino como suas políticas linguísticas, a políticas estrangeiras, praticando ações dissonantes de projetos efetivamente nacionais, como ocorre com a “nova reforma do ensino médio”, instituída pela Lei 13.415 de 2017 que revogou a lei 11.161 de 2005 e tornou apenas o inglês como língua estrangeira obrigatória. Portanto, essas políticas podem responder a demandas internas e externas e, por vezes, as externas prevalecem, especialmente quando envolve organismos internacionais de financiamento.

A lei de 2017 deu nova redação aos artigos da LDB de 1996 que tratam sobre o ensino médio. No Art. 36, a LDB de 96 (Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), determina que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (...)”. Em seu Art. 26 já havia menção a uma base nacional comum:

⁵¹ A falta de vontade política mencionada refere-se às recentes escolhas políticas do país a exemplo da emenda constitucional 95, em vigor em 2017, que ficou conhecida como a emenda do “teto dos gastos”. Essa lei, que atinge os atuais investimentos em Educação no Brasil, segundo David (2018, p. 303), se relaciona a medidas de austeridade adotadas em diversos países ocidentais após a crise global de 2008 e que no país teve início tardio em 2015, com cortes orçamentários significativos para execução de políticas públicas promotoras de direitos, a despeito de princípios constitucionais que tinha a educação como investimento prioritário, conforme Art. 212 da Constituição Federal. Ainda que tenhamos percentuais que garantiriam receitas enormemente superiores, a Educação passa por disputas distópicas que giram em torno da própria natureza do modelo orçamentário, pois sua interpretação oscila segundo situações como na discussão sobre “o dever de execução” previsto na PEC 34/2019 que prevê a execução obrigatória de emendas de bancada apresentadas por senadores e deputados ao Orçamento Geral da União. Assim, contemporaneamente no Brasil, uma interpretação de orçamento impositivo serve tanto para restringir receitas que garantiriam direitos constitucionais de educação, como para “obrigar” senadores e deputados a gastar todo o recurso disponível em bancada, mesmo que este fira princípios de eficiência e eficácia impostos à Educação. Nos países com orçamento autorizativo, o Legislativo autoriza o orçamento que é elaborado pelo Executivo, tendo este a discricionariedade para executá-lo ou não. Nos países com orçamento impositivo, o Executivo deve executar aquele orçamento aprovado pelo Legislativo. O modelo orçamentário até recentemente reconhecido como autorizativo no país, segundo especialistas mencionados em 13/06/2019 no site da Agência Senado “não se coaduna mais com os princípios constitucionais” e “é relativo, não é absoluto” (disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/06/13/especialistas-divergem-sobre-aplicacao-do-orcamento-impositivo>).

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Lei Nº 9.394) (BRASIL, 1996)

Como até então a BNCC não havia sido elaborada, a lei de 2017 traz a sua regulamentação. Assim, na LDB de 96 houve nova redação de artigos e inserção de incisos pela Lei nº 13.415, de 2017, a exemplo do inciso 4º, do Art. 35-A, a seguir transcrito, que trata mais diretamente sobre o ensino de línguas estrangeiras:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, **em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.** (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)⁵² (grifo meu) (Art. 35-A, Lei Nº 9.394) (BRASIL, 1996)

Mais a frente, no Art.36, também conforme redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017, também temos uma abertura para a possibilidade da oferta de outros componentes curriculares, que poderiam inclusive ser de outras línguas, de acordo com o contexto local e escolha da comunidade escolar, mas que dependerão das condições concretas do estabelecimento, conforme destaques que fiz em negrito:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da **oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino**, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita **de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.**

§ 2º (revogado)

⁵² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

§ 3º **A critério dos sistemas de ensino**, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. (grifo nosso) (Art. 36, Lei Nº 9.394) (BRASIL, 1996)

No caso de a escola não poder ofertar algum componente curricular, haverá a possibilidade de o sistema de ensino firmar parcerias com outras instituições para fazê-lo:

“§ 11. para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão **reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento**, mediante as seguintes formas de comprovação:

(...)

VI - **cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.**

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput.” (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (Art. 36, Lei Nº 9.394) (BRASIL, 1996)

O que foi, portanto, substancialmente alterado na LDB de 1996, se deu com a inserção do Art. 35-A mais acima, que é composto por 8 (oito) incisos, tendo o último inciso dois itens, sendo o segundo a prescrição de que os estudantes ao final do ensino médio devem ser capazes de demonstrar que conhecem ou dominam “formas contemporâneas de linguagem”.

Dentre os demais itens destacados em negrito, observamos a previsão de que as instituições podem incluir outros componentes curriculares, mas que o Estado não se faz garantidor da oferta, uma vez que esta dependerá das condições dos estabelecimentos de ensino. Como vimos, esse é o caso das línguas estrangeiras, em que a obrigatoriedade está no ensino de inglês e a preferência pelo ensino de espanhol, em segundo lugar. Ainda que haja uma abertura para que as escolas ofereçam outras línguas, fato que até poderia ser visto como positivo, me parece ainda mais relevante o fato de a referida BNCC para o Ensino Médio se basear em diretrizes elaboradas pelo Banco Mundial que investirá um montante de 250 milhões de dólares na reforma do ensino médio. Tais aberturas de possibilidades a depender das condições dos sistemas são para mim a expressão do não compromisso com a oferta diversificada e plural, já que o Estado não se compromete com as ofertas de outros componentes que não são os obrigatórios.

Penso que é evidente, e inadequado do ponto de vista da soberania nacional, a interferência direta desse tipo de organismo internacional que se dá não apenas na política de investimentos (ou de cortes) para educação pública brasileira, mas na própria concepção ou constituição de políticas como o chamado “novo ensino médio brasileiro”, uma vez que reafirma a educação para uma lógica produtivista, de alcance de resultados, cujos limites são balizados por organismos internacionais e não por respostas a demandas e interesses nacionais. Vale aqui destacar que este encaminhamento já vinha sendo posto em prática e o “novo ensino médio” acentua ou reitera uma lógica neoliberal.

Um dos objetivos da BNCC é proporcionar flexibilidade ao novo currículo baseado em competências. O termo “flexibilidade”, um dos objetivos centrais da proposta, poderá operar na mesma “lógica discricionária” acima mencionada, fazendo uso de discurso de maior liberdade e autonomia, mas adotando práticas centralizadoras. O olhar para os resultados mais produtivos e menos onerosos, na direção da eficácia e eficiência, está implícito no relatório que afirma que o Banco Mundial “ajudará a reduzir as desigualdades existentes nos resultados educacionais e a construir o capital humano necessário para o crescimento inclusivo”. Na prática, a educação é encarada como mercadoria e os resultados são a sua finalidade. Consequentemente, os processos educativos são negligenciados e as avaliações externas e internacionais têm papel proeminente, como as da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, entidade que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA. Assim, o termo “competências” também abarca a mesma concepção neoliberal que subordina o sistema educacional a necessidades do mercado de trabalho e à formação de um “exército de reserva” circunscrito na teoria do capital humano e na “promessa da empregabilidade”. (GENTILI, 2002, p.51).

No ensino de línguas teremos um movimento em direção à competência comunicativa, expresso em currículos influenciados por livros didáticos, como no exemplo do estudo de Marques (2018), mencionado outros parágrafos acima, que trata da abordagem comunicativista de obras do PNLD. Nesse sentido, os testes de proficiência e desempenho se encaixam plenamente no esforço pela elaboração de indicadores de eficiência e eficácia, e terão destaque, junto de “uma adequação do ensino de línguas a fins instrumentais”, atrelados a questões econômicas que visam

“ganhar mercados para as editoras, ocupar espaços no mercado das certificações internacionais, ou aprimorar a comunicação em espaços de circulação de bens e serviços” (FARACO, LORENZETTI, p. 33, 2019).

A lógica neoliberal para a educação é “produto da combinação de uma dupla lógica centralizadora e descentralizadora: centralizadora do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação docente) e descentralizadora dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema.” (GENTILI, 1998, p. 25). Segundo Gentili (*idem*), o Banco Mundial e FMI constituem forças condicionantes que determinam o que é prioridade na realização das políticas sociais e seus programas em toda a América Latina, promulgando a subordinação de suas políticas sociais à dinâmica econômica. Na esfera educacional, isso revela no instrumentalismo do “saber fazer” para o desenvolvimento das “competências” para o mercado de trabalho. Assim, “as necessidades empresariais passam a ser o referente que condiciona tanto a duração da escolarização obrigatória, como, principalmente o currículo obrigatório a ser cursado, as especialidades que são oferecidas e, por sua vez, o controle para decidir os níveis de qualidade e excelência dos sistemas educativos”. (SANTOMÉ, p. 95)

O ensino do espanhol no Brasil igualmente sofre notória influência de organizações internacionais desde antes da promulgação da lei 11.161 de 2005. A primeira grande influência que gostaríamos de destacar é a que ocorre com o Tratado de Assunção de 1991 que instituiu o Mercosul. E embora o país tenha declarado uma nova orientação a fim de fazer frente à globalização com a hegemonia dos Estados Unidos, tenha manifestado a intenção de realizar uma integração regional para fortalecer a posição internacional dos países membros do Mercosul, ao mesmo tempo aceitou os alinhamentos globais do FMI e Banco Mundial. (HAMEL, 2003, p. 6).

Desde o seu início, o Mercosul propôs um programa de integração educativa que abarcava aspectos culturais e linguísticos, incluindo o ensino das línguas oficiais dos outros países membros nos respectivos sistemas educacionais (*ibidem*). Contudo, temos uma ideologia monolíngue dominante no país, manifesta nas representações sociais que há décadas são objeto de estudos que refletem a imagem consolidada de um país monolíngue (CAVALCANTI, 1999). Esse ideário também contribui para que o Brasil permaneça na direção de uma política de homogeneização interna, com fortes impulsos para a assimilação linguística, e não na direção do desenvolvimento de

culturas bi ou multilíngues. Como afirma Hamel (2003, p. 13), o Brasil ainda visa a uma distância do mundo hispânico dos seus vizinhos do sul, e historicamente privilegia o ensino das línguas europeias mais prestigiadas (como o inglês, o francês, o alemão e o italiano), o que também explica o fato de o bilinguismo estar estereotipicamente relacionado às línguas de prestígio no que se convencionou denominar bilinguismo de elite no país. Assim, a existência de um bilinguismo social e de uma educação de fato bilíngue continuam invisibilizados em nosso ideário nacional. (CAVALCANTI, 1999).

Os acordos basilares das instâncias políticas do Mercosul nos direcionavam para uma integração regional, para além de acordos econômicos, ao incluir programas de harmonização entre sistemas educacionais e o ensino do espanhol no Brasil. Entretanto, no nível da implementação, essa disposição pode ser colocada em dúvida, visto que no plano das ações em nosso país não foram destinados esforços e recursos necessários para uma verdadeira integração cultural. Segundo Hamel (2003, p.18), “existem muitas resistências à própria integração que derivam tanto da relutância histórica em relação aos vizinhos, quanto de orientações para uma globalização panamericana sob a liderança dos Estados Unidos, que está presente entre atores políticos e governos dos países membros”.

Dentre as ações que foram realizadas na área linguística e educacional do Mercosul, no âmbito da integração podemos citar a Associação de Universidades do Grupo de Montevideo – AUGM, composta por universidades públicas dos países membros, que desenvolveu um grupo de trabalho sobre políticas linguísticas e se encarregou de estudos de análise sobre intervenções, realizou propostas e consultorias a atores políticos das diferentes instâncias do poder público. Apesar disso, ainda hoje estamos por avaliar os efeitos de tais implementações. Na seção introdutória do presente trabalho, mencionamos alguns estudos realizados em cursos de mestrado e doutorado que analisaram esses efeitos com relação ao ensino de espanhol no Brasil, porém há outros trabalhos que não focalizaram o ensino, mas que trazem contribuições importantes para esse campo quando analisam políticas linguísticas relacionadas a exames de proficiência de espanhol, programas de mobilidade acadêmica internacional, espaços de fronteira etc. Um exemplo desse tipo de trabalho versa sobre o Programa das Escolas Interculturais de Fronteira – PEIF. Sturza (2006; 2017) aponta para as problemáticas e as fragilidades da implementação

de uma política linguística que teve alcance transnacional a partir do Mercosul. A pesquisadora lembra que no ano de 2005, quando projetos bilíngues para escolas de fronteira começavam a ser postos em prática, diagnósticos sociolinguísticos identificaram assimetrias nas atitudes linguísticas dos falantes dessas zonas fronteiriças e descreveram uma tendência significativa à rejeição de brasileiros em relação ao espanhol, evidenciando preconceitos para com as comunidades da fronteira geopolítica. (STURZA, 2017, p.133).

Segundo Sturza (2017, p. 134), as fragilidades da política linguística em curso no Brasil nessa época decorrem de uma frequente dificuldade de se reconhecer programas educacionais enquanto política pública de Estado. Embora seus estudos se atenham especificamente sobre o PEIF, seus apontamentos são válidos para nosso trabalho, uma vez que tratam do modo de operar das políticas linguísticas no contexto educacional e mostram como a sua plena implementação é afetada por diferentes instâncias e atores. Dentre os resultados de Sturza (*idem*), destacamos: “a instabilidade política no âmbito do Mercosul e as ausências de representantes para avançar em soluções diplomáticas para problemáticas específicas”; “resistências de agentes educacionais locais que interpretam seus projetos políticos como distintos da política de Estado e de governo”; a demora por parte do governo brasileiro para institucionalizar ações em curso (pois definições de regras ou modelos custaram a acontecer); e as dificuldades em combinar as instituições ou instâncias responsáveis pela formação de professores e pelo acompanhamento de programas com as secretarias de educação e escolas.

Ainda sobre as influências externas em nossas políticas linguísticas e educacionais nacionais, apesar de o Brasil ter sinalizado uma atitude favorável à integração regional com o Mercosul, é quando se estabelece uma relação mais estreita com o governo e empresas espanholas é que a Lei 11.161 de 2005 é promulgada. Assim, a atuação política internacional brasileira do governo da primeira década dos anos 2000 não se descobriu regionalista, mas multipolar, subordinada a economias hegemônicas e ao mercado global, como explicam Faraco e Lorenzetti (2018):

As políticas linguísticas (PL) brasileiras nesse período estiveram atreladas à posição do Brasil enquanto ator internacional, no novo cenário que aparece como multipolar. Assim são significativos os esforços de integração política e econômica do Estado brasileiro com seus vizinhos do Mercosul, com os países africanos de língua portuguesa (PALOP) e Portugal, constituindo a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP, 1996) e com outros atores globais diferentes dos Estados Unidos, formando, em 2009, o grupo BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China, África do Sul). O mundo assistiu, nesse período que se inicia nos anos 1990 até 2016, a iniciativas do Estado brasileiro que podem ler-se como tentativas de hegemonia política regional e expansão econômica internacional das quais as PLs fizeram parte” (FARACO; LORENZETTI, 2018, p.77) ⁵³

Uma questão apontada pelos autores supracitados é o fato de a política linguística brasileira das últimas décadas ser concretizada de maneira unilateral, com o protagonismo do Brasil nas ações regionais do Mercosul. Ainda que este tenha sido apresentado como espaço de cooperação, os encaminhamentos observados não se mostraram de fato colaborativos. A exemplo das ações de implementação de programas educacionais como o PEIF, a relação com os vizinhos parceiros do Sul é estabelecida dentro da racionalidade neoliberal, no mesmo *modus operandi* das relações econômicas da globalização, em termos assimétricos, com a posição hegemônica do Brasil. Junto aos parceiros do sul global foi realizada uma política centralizadora e unilateral, e por isso nos cabe questionar o real interesse de nosso país pela integração latino-americana. Tais direcionamentos nos levaram à continuidade de uma política linguística baseada no monolinguismo, na homogeneização cultural e no isolamento.

No ensino de espanhol, mesmo depois do Mercosul e das iniciativas para se estabelecer uma política de cooperação regional, acabamos por observar o uso de dispositivos contraditórios para realização de manobras políticas que não foram motivadas pelo efetivo ensino da língua espanhola, a exemplo da lei 11.161 de 2005

⁵³ No original: “The Brazilian linguistic policies (PL) were, in this period, attached to Brazil’s position as an international player in the new multi-polar scenario. Therefore, the efforts towards a political and economic integration of the Brazilian State with its Mercosul/Mercosur neighbors, with the Portuguese speaking African countries (PALOP) and Portugal, constituting the Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (Community of the Portuguese Speaking Countries - CPLP, 1996), and with global players other than the United States, forming in 2009 the group called BRICS (Brazil, Russia, India, China and South Africa), are quite significant. The world watched, from the 1990s until 2016, the Brazilian State taking initiatives that could be seen as attempts to reach regional political hegemony and international economic growth, of which the PLs were part.”

(RODRIGUES, 2012, p.141). Assim como as externas, as políticas domésticas no campo linguístico e educacional são enormemente constrangidas por influências externas, sobretudo econômicas, impregnadas por valores alheios presentes em agendas encobertas. Isso posto, no âmbito interno não exercemos protagonismo na elaboração de nossas políticas, e nossa política linguística, na prática, se revela subalterna e utilitarista.

Quando nos referimos à política de gestão da Educação Básica do Brasil, é importante observar que o poder decisório continua mantendo a centralização pela Federação, mediante diversos mecanismos. Segundo Souza e Faria (2004), tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 deveriam significar um progresso legal, um “avanço democrático das novas relações propostas entre as áreas de poder federadas”, mas essa política centralizadora, pouco democrática e colaborativa, é uma cultura política do país que dificulta enormemente a passagem da letra jurídica às práticas político-institucionais que reflitam uma essência pública mais democrática. Assim, não é com espírito de solidariedade e colaboração que são concretizadas as relações do Estado com os sistemas educação, sejam estes federais, estaduais ou municipais. Em grande medida, a dicotomia entre o planejar e o executar, o decidir e o gerir, entre o dizer e o fazer, é também expressão de um “velho” federalismo brasileiro que reafirma a existência de uma intensa divisão técnica e política do financiamento e da gestão da Educação Básica no Brasil (*op.cit.* p. 936). Desse modo, nosso desafio no ensino de espanhol também deve ser o da “superação das tensões postas no cenário político contemporâneo, de redefinição urgente do projeto federalista brasileiro, no sentido de que haja uma redistribuição efetiva do poder decisório e não unicamente executor” (*idem*), a fim de possibilitar que os sistemas educacionais não sejam constrangidos a gerir-se como mero apêndice de outras instâncias de poder. Tal como os pesquisadores da gestão política dos sistemas públicos de ensino afirmam, há um conjunto significativo de “evidências que atestam a ausência de uma efetiva autonomia das instâncias locais (ainda sob tutela dos estados e da União)”, de modo que as escolas públicas não podem se construir de maneira mais independente e, por conseguinte, dificilmente conseguirão desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia e a cidadania dos estudantes (*ibidem*). Igualmente, a lei 11.161/2005 afirma, na letra jurídica, a autonomia das comunidades escolares para decidir sobre a oferta de espanhol, mas isso não significou a possibilidade de praticar

uma nova política linguística, com o agravante de não haver as condições materiais para efetivar o projeto de ensino de língua espanhola.

As questões postas acima não se assentam na compreensão de que apenas políticos e instituições fazem política linguística, mas apontam justamente para o quanto é importante que os agentes estejam mais atentos e conscientes das dinâmicas de poder e seus processos históricos que influenciam as políticas linguísticas. Chamar atenção para as forças intervenientes nesses processos, tanto advindas de instituições do Estado como de outras instâncias da sociedade civil, não constitui uma redução analítica, mas objetiva sublinhar a necessidade de mudança estrutural para que seja possível a expressão de uma autonomia de fato das comunidades escolares nos processos decisórios e de implementação de seus programas de ensino de línguas. Para que isso ocorra, sem lugar a dúvidas, é fundamental uma mudança na orientação ideológica do entendimento das relações de poder entre os grupos sociais. Se “as relações de poder têm um papel central em todos os processos de política e planificação da linguagem”, é imprescindível levá-las em consideração em cada aspecto da análise e da intervenção⁵⁴ (HAMEL, 2017, p.58).

Ainda sobre a promulgação da Lei 11.161 de 2005 e forças externas intervenientes na política linguística para o ensino de espanhol desse período, não podemos deixar de mencionar a Política Pan-hispânica do Estado Espanhol, cujo sujeito político é fundamentalmente um conjunto de empresas de capital transacional, como Telefônica, Banco Santander e Repsol, unidas a editoras e ao mercado de multimídias que enunciam uma relação com a língua como ativo econômico (FANJUL, 2011, p.318). Para gerenciar esse ativo econômico o estado espanhol contou com a colaboração de entidades de “*administración* da língua e da cultura”, como o Instituto Cervantes, a Real Academia Española – RAE e a Asociación de Academias de la Lengua Española – ASALE, cujo trabalho é promovido e patrocinado pelo conjunto de empresas mencionado. Assim, o espaço da política pan-hispânica é notoriamente

⁵⁴“Las relaciones de poder juegan un papel central en todos los procesos de política y planificación del lenguaje. Tendrán que tomarse en cuenta en cada aspecto del análisis y de la intervención”. Tradução livre.

ocupado por executivos de empresas de telecomunicação, diretores de editoras, funcionários governamentais e até mesmo artistas de diferentes círculos.

A política pan-hispânica apresenta uma política de *corpus* que desde seu início se ocupou da elaboração de instrumentos linguísticos, como a *Gramática descriptiva* de Bosque e Demonte (1999), o *Diccionario pan-hispánico de dudas* (RAE, 2005), a *Nueva gramática de la lengua española*, entre outros. Tais dispositivos são geradores de discursividades que fazem uso da autoridade de instituições consolidadas para validá-las e legitimá-las. Como todo texto regulador, direcionam-se a uma estabilidade da língua e apresentam uma orientação homogeneizante, que na política pan-hispânica se traduz na criação de um “español general” ou *standard* com definições normativas “policêntricas” com a chancela da RAE e ASALE. É bastante reveladora a interpretação que traz o dicionário pan-hispânico de dúvidas logo na apresentação da obra, como transcrito abaixo.

Por sua natureza de língua supranacional, falada em mais de vinte países, o espanhol constitui, na realidade, um conjunto de normas diversas, mas que compartilham **uma ampla base comum**: a que se manifesta na expressão culta de nível formal, **extraordinariamente homogêneo**, em todo âmbito hispânica, com variações mínimas entre as diferentes zonas, quase sempre fônica e lexical. É por isso que **a expressão culta formal é a que constitui o espanhol padrão**: a língua que todos usamos, ou aspiramos usar, quando sentimos a necessidade de nos expressarmos corretamente; **a língua ensinada nas escolas**; aquela que, com maior ou menor sucesso, usamos quando falamos em público ou nos meios de comunicação; a linguagem de livros e ensaios científicos e técnicos. Em suma, é o que configura a norma, **o código compartilhado que permite que falantes de espanhol de origens muito diferentes se entendam sem dificuldade e se reconheçam como membros de uma mesma comunidade linguística**. (RAE, 2005, XIII) (tradução e grifos meu)⁵⁵

⁵⁵“Por su carácter de lengua supranacional, hablada en más de veinte países, el español constituye, en realidad, un conjunto de normas diversas, que comparten, no obstante, una amplia base común: la que se manifiesta en la expresión culta de nivel formal, extraordinariamente homogénea en todo el ámbito hispánico, con variaciones mínimas entre las diferentes zonas, casi siempre de tipo fónico y léxico. Es por ello la expresión culta formal la que constituye el español estándar: la lengua que todos empleamos, o aspiramos a emplear, cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección; la lengua que se enseña en las escuelas; la que, con mayor o menor acierto, utilizamos al hablar en público o emplean los medios de comunicación; la lengua de los ensayos y de los libros científicos y técnicos. Es, en definitiva, la que configura la norma, el código compartido que hace posible que hispanohablantes de muy distintas procedencias se entiendan sin dificultad y se reconozcan miembros de una misma comunidad lingüística.” Disponible también en: <https://www.rae.es/dpd/ayuda/que-es>

Os instrumentos linguísticos construídos nesse contexto dão sustentação ao projeto político-linguístico espanhol no sentido de sua legitimação como poder regulador. O uso dessas normas produz efeitos que vão muito além do chamado “código compartilhado” que possibilita a comunicação entre “hispano falantes de distintas procedências”. Na prática é onde se revela a natureza política e ideológica dos instrumentos linguísticos. Como dispositivos normativos, essas gramáticas mencionadas, assim como o dicionário pan-hispânico de dúvidas oferecem uma maneira de perceber e avaliar formas linguísticas, e assim orientam (desde uma posição privilegiada já validada e legitimada) práticas e crenças que transcendem o “espaço tradicional da linguagem”.

Quando um registro ou um conjunto de formas é selecionado e concebido como se pudesse representar o todo de uma língua, são negligenciados aspectos que lhe são intrínsecos, como a complexidade e a heterogeneidade. Assim, prevalece a ideia de língua única e legítima, centralizadora, que se contrapõe à diversidade de línguas sociais (BAKHTIN, 2015). Quando “a expressão culta de nível formal” é definida como a forma mais representativa de uma língua, isso ocorre em detrimento de outras expressões e registros. Assim, essa língua, que é idealizada por esses instrumentos linguísticos como o espanhol geral ou *standard*, é uma construção social, política e ideológica, que não se encerra no estabelecimento do código, mas funciona como um mecanismo de objetivação de um poder disciplinador, no sentido foucaultiano (FOUCAULT, 1999), que regula não só o que é entendido como certo ou errado, mas oferece modelos de interpretação e avaliação, impondo uma ordem simbólica.

Ao analisar outro excerto da apresentação do dicionário pan-hispânico de dúvidas, observamos o velho esquema binário classificador do “certo e errado” disfarçado, com uma nova aparência: “El Diccionario panhispánico de dudas trata de orientar al lector para que pueda discernir, entre usos divergentes, cuales pertenecen al español estándar (la lengua general culta) y cuales están marcados geográfica o socioculturalmente.” (RAE, 2005, XIII). Em oposição a uma antiga censura de determinados usos que são estigmatizados socialmente, os dispositivos em questão

falam em “*naturaleza relativa y cambiante de la norma*”⁵⁶, e omitem os efeitos ideológicos que produz. As ideias que contrapõem “certo e errado”, assim como as que definem quais são as formas padrão e quais são as formas “marcadas geográfica ou socioculturalmente”, abrem igualmente espaço para avaliações depreciativas e preconceituosas sobre os usos linguísticos. As “*expresiones matizadas*” são as populares, regionais, rurais etc, isto é, aquelas que não serão consideradas dignas de serem ensinadas nas escolas.

Assim, o espanhol standard é localizado no topo de uma hierarquia que convém ao projeto político linguístico em questão e tem grande capacidade de penetração no comportamento linguístico dos falantes ao naturalizar seus modelos de interpretação e avaliação, como se fossem um “*consenso implícito entre sus miembros*” de formas que foram “*convertidas en modelos de buen uso*” (DICCIONARIO PANHISPÁNICO DE DUDAS, 2005)⁵⁷. A partir de uma política de *corpus* e *status*, a política panhispânica garante ao conjunto de empresas de capital transacional, seu sujeito político como explicou Fanjúl (2011), exercer poder centralizador, de maneira a tutelar mais do que ações linguísticas e educacionais em países periféricos. A normatividade de que tratam os dispositivos linguísticos não se deu pela via da defesa purista de uma norma local, peninsular, mas uma norma padrão que seria comum a todos os falantes da “expressão culta formal” de todo o mundo hispânico, constituindo-se assim de maneira “policêntrica”. Entretanto, é sabido que todo conceito de norma envolve diferentes variáveis e motivações, e um padrão de correção é sempre uma construção que parte de uma preferência ou de escolha linguística. Nesse dispositivo suas motivações se esgueiram atrás de um imperativo comunicacional, pois do contrário “*La comunicación se haría difícil y, en último extremo, imposible*” (DICCIONARIO PANHISPÁNICO DE DUDAS, 2005), atrás do encargo de “preservar a eficácia da língua como instrumento de comunicação, tarefa supostamente nobre.

⁵⁶“Debido a la naturaleza relativa y cambiante de la norma, el diccionario panhispánico de dudas evita conscientemente, en la mayoría de los casos, el uso de los calificativos correcto o incorrecto, que tienden a ser interpretados de forma categórica. Son más las veces en que se emplean expresiones matizadas, como *Se desaconseja por desusado...*; *No es normal hoy y debe evitarse...*; *No es propio del habla culta...*; *Esta es la forma mayoritaria y preferible, aunque también se usa...*, etc.”

⁵⁷ Disponível em: <https://www.rae.es/dpd/ayuda/que-es>

Nesse ideário, “a norma se impõe” e não é imposta por nenhum sujeito específico, como uma ação supostamente sem corpo ou sujeito, falsamente desinteressada. Contudo, é somente na aparência que as normas linguísticas são neutras socialmente e não derivam de uma escolha particular. Na prática, assim como evidencia Milroy (2011), a padronização consiste na determinação de uma uniformidade e ocorre na direção de um processo homogeneizante das diversidades. No caso do exemplo dado, é notório o esforço para afirmar uma base comum *“extraordinariamente homogénea en todo el ámbito hispánico, con variaciones mínimas entre las diferentes zonas, casi siempre de tipo fónico y léxico”* (RAE, 2005).⁵⁸ Utilizando-se da histórica legitimidade e autoridade da escrita, reitera-se uma posição superior hierárquica de valores linguísticos que seriam, em princípio, democraticamente acessíveis. Del Valle (2014, p.103) lembra que o fundamento ideológico mais profundo da política pan-hispânica é o seu efeito paradoxalmente antipolítico e sua disposição para suprimir as tensões que são constitutivas da norma linguística e da comunidade na qual pretende se fixar. Evocando Chantal Mouffe (2007), Del Valle (*ibidem*) aponta que a política pan-hispânica apaga as confrontações ideológicas significativas da língua apresentando uma concepção redutora que contribui para uma ordem que em tese garante direitos individuais, conforme exibem as versões contemporâneas do liberalismo que na verdade garantem o funcionamento de um mercado. Assim, temos uma orientação a um todo harmonioso e não conflitivo que nega a centralidade das relações conflitantes no desenvolvimento de práticas dialógicas e democráticas, invisibilizando as limitações dos supostos consensos, como as exclusões que lhes são constitutivas. O autor revela o “déficit democrático do regime linguístico acadêmico” frente à pretensão da harmonia e da representatividade total da política linguística pan-hispânica que se projetou como um pensamento único da língua, ancorada em operações de exclusão, com discursos e práticas neocoloniais, enraizadas em uma filosofia política liberal. (*ibidem*, p.105).

⁵⁸“Por su carácter de lengua supranacional, hablada en más de veinte países, el español constituye, en realidad, un conjunto de normas diversas, que comparten, no obstante, una amplia base común: la que se manifiesta en la expresión culta de nivel formal, extraordinariamente homogénea en todo el ámbito hispánico, con variaciones mínimas entre las diferentes zonas, casi siempre de tipo fónico y léxico. Es por ello la expresión culta formal la que constituye el español estándar [...]”

A condição política da linguagem não se manifesta somente nas organizações governamentais e nos aparelhos do Estado, mas também se expressa num amplo espectro de discursos e processos de interação verbal por meio dos quais subjetividades e identidades coletivas são constituídas (DEL VALLE, 2014, p. 109). Na política pan-hispânica há um esforço para legitimar o espanhol como uma voz anônima, de nenhum lugar em específico, em teoria sem marcas geográficas ou socioculturais. Assim, essa língua é idealizada como se fosse um atributo natural de uma comunidade global, desprovida de uma origem social verdadeiramente repleta de variedades. Essa é uma racionalização, ou como explica Woolard (2007), é uma abstração que fundamenta a ideologia do anonimato do “espanhol geral”, que é público no sentido contemporâneo, que inclui a todos, mas não como indivíduos e sim como uma abstração, que deixa de lado as particularidades e interesses privados de cada pessoa.

Nas sociedades ocidentais modernas, as línguas hegemônicas frequentemente baseiam a sua autoridade no *anonimato* (*idem*). Esse é um valor que opera para a constituição de uma hegemonia ou de um sistema de dominação social simbólica. Tal como explica Woolard (2007, p. 2298), “qualquer visão dominante na esfera pública moderna é representada, portanto, como uma verdade natural e objetiva, como um saber neutro e universalmente disponível, e não como discurso próprio de algum indivíduo ou grupo concreto”.

Anteriormente, no período colonial ocidental, tínhamos uma política linguística antes baseada na *legitimidade* que evocava pela linguagem um esquema semiótico para realizar pragmaticamente referências sociais. As essencializações, no sentido proposto por Gal e Irvine (1995), continuam sendo utilizadas para a identificação e posterior diferenciação de identidades, de culturas e línguas. Assim, contemporaneamente, com o processo de globalização e o estabelecimento de uma nova versão do capitalismo, há um processo de reificação das línguas, dos indivíduos e seus grupos sociais que se dá também através de outros processos subjacentes que contribuem igualmente para que as raízes sociais dos fatos sociolinguísticos sejam transcendidas ou mesmo apagadas.

Essa língua desarraigada e universal não é localizada em lugar algum, e se propõe “autônoma” e “natural” quando desatada de sua perspectiva política e social concreta. Os sujeitos dessa língua, que é de todos e ao mesmo tempo de ninguém

em específico, são, portanto, aparentemente incorpóreos, sem individualidade e posição social. Na prática, os falantes continuam a utilizar índices semióticos para associar registros a grupos particulares, para construir imagens icônicas e essencializar indivíduos e coletividades, mas não nos termos da ideologia da autenticidade, pureza linguística e legitimidade utilizadas na conformação dos Estados-nação. Como um projeto imperialista neocolonial, o projeto discursivo em questão se assenta na ideologia do anonimato que aprofunda a hierarquização social das expressões da língua espanhola não só porque se pretende hegemônico (fundando uma língua pública comum legítima, padronizada, institucionalizada), mas porque omite interessadamente a heterogeneidade sociocultural inerente à língua e se exime dos efeitos negativos excludentes que provocará nas interações linguísticas.

Estudos sobre a relação do espanhol com línguas minorizadas demonstram, como por exemplo em Pavez (2020, p. 20), “la percepción de la superioridad de una lengua española ‘educada’ pervive hasta hoy, vinculada no solo a un sistema simbólico clasista, sino a una ideología de la lengua estándar y a una tradición fuertemente centralizadora de lo hispánico”. Segundo Del Valle (2015, s/p.), sob um severo regime de normatividade e à sombra de uma retórica de congregação de artificial benevolência, são impostos modos redutores e enviesados de se pensar a língua.

La española está entre las lenguas más regimentadas del mundo, entre aquellas cuya reglamentación se encuentra no solo altamente institucionalizada sino también **meticulosamente enhebrada en el tejido de una constelación geopolítica**. El complejo entramado de academias de la lengua española –agente principalísimo de la gestión del idioma, de sus formas y de sus resonancias políticas– exhibe una historia y un presente cuyo análisis revela los intereses que sirve. (*ibidem*).

Como revela Del Valle (2015, s/p), em um acordo acadêmico-empresarial financiado por um capital transatlântico, o sistema de academias se esforça para fixar o *status* simbólico do espanhol como a materialização de uma comunidade pan-hispânica harmônica e consensual, e se estabelece como o agente linguístico que regulamenta e fixa a língua considerada legítima. Entretanto, “*este el régimen de gestión y control del idioma que fija el significado de “espanglish”, “gitano” o “sudaca”, el que, desde su plataforma gramatical y lexicográfica, pugnará por determinar qué es*

la “soberanía”, el “mercado” o la “democracia” (*idem*)⁵⁹. Assim, ainda conforme o pesquisador, não apenas como um mero suporte técnico, os instrumentos linguísticos como as gramáticas, dicionários, manuais de ortografia, livros didáticos etc acabam por operar como fetiches culturais para a consolidação de um mercado onde o produto é a própria língua. (*idem*). Os agentes reguladores como a RAE e ASALE realizam intervenções diretas e indiretas pela propagação de um conjunto de ideologias, tutelando o ensino de espanhol ao determinar qual língua será legítima ou digna de ser ensinada.

A autoridade do “espanhol geral” parte da aceitação de que esta língua abrigaria a expressão linguística de uma maioria de hispano falantes, passando assim a assentá-lo como dominante, escondendo o fato de que esse regime de normatividade espanhol obedece a uma hierarquia de motivações sociais e ideológicas que é atravessada por relações econômicas do mundo social. Conforme Heller e McElhinny (2017) explicam, não é uma novidade o fato de a linguagem ser mobilizada para a produção de desigualdades e diferenças sociais:

se as sociedades são heterogêneas e atravessadas por relações de poder, existem múltiplas posicionalidades possíveis e múltiplas ideologias. A questão é como algumas se tornam hegemônicas e outras são marginalizadas ou apagadas; como às vezes muitos quadros podem coexistir, mesmo que parcialmente se sobreponham ou se contradigam, e como outros trabalham arduamente para reduzi-los a um centro hegemônico.⁶⁰ (HELLER, MCELHINNY, 2017, p.8)

Como em toda classificação vertical, essa hierarquia “linguística” estabelece um protagonista que exerce sua hegemonia dissipando tensões, conduzindo à naturalização de sua autoridade. Trata-se do procedimento de elisão ideológica – ou seja, de invisibilização e silenciamento –, descrito por Gal e Irvine (2000), que exploraram o processo de reconhecimento e identificação linguística em relação a estruturas e pressões ideológicas para entender os fenômenos da linguagem

⁵⁹ Artigo disponível em: <https://horizontal.mx/rebeliones-linguisticas-sacarle-la-lengua-al-poder/>

⁶⁰ If societies are heterogeneous, and traversed by relations of power, there are multiple positionalities possible, and multiple ideologies. The question is how some become hegemonic and others marginalized or erased; how at times many frames can coexist even if they may partly overlap or contradict each other, and how others work hard to reduce them to a hegemonic centre. p.8

enquanto fenômenos socioculturais que são constitutivos dos próprios grupos sociais. Irvine (2001, p.39) explica que nesse sentido “uma ideologia linguística é uma visão totalizadora na qual alguns grupos (ou atividades ou variedades) se tornam invisíveis e inaudíveis”. A elisão ideológica é o que faz com que a relação de dominação se converta em uma relação hegemônica (WOOLARD, 2007, p. 2394) e esse processo pode se dar pela coerção ou consentimento, se seguimos a noção de hegemonia cultural de Gramsci ⁶¹ (GRAMSCI, 1971 *apud* HELLER, MCELHINNY, 2017, p.8).

Através de rótulos metapragmáticos realizados pelo processo de identificação e diferenciação de formas de falar ou de se expressar, são atribuídas categorias sociais, permanentes e exclusivas, que desconsideram as práticas (recursivas) que distribuem os usos da língua por toda a sociedade (*ibidem*). Assim, o quadro conceitual das ideologias linguísticas pode iluminar a motivação de regimes de normatividade como o do espanhol porque considera aspectos sociolinguísticos para além do mero registro ou declarações explícitas sobre essas normas sociolinguísticas, pois as crenças e os esquemas ideacionais não estão contidos apenas em declarações ou afirmações explícitas.

Em vez disso, alguns dos aspectos mais importantes e interessantes da ideologia estão nos bastidores, em suposições que são dadas como certas - que nunca são explicitamente declaradas em nenhum formato que permita que elas também sejam explicitamente negadas. (IRVINE, 2001, p. 25)

Assim, “na matriz ideológica podemos procurar motivação de características linguísticas específicas pelas quais variedades são caracterizadas” (*ibid.*, p.28). E

⁶¹ “Gramsci argued that there are two major routes to domination: coercion and consent, and that ruling classes govern with both. Coercion involves naked force, which usually triggers naked opposition. Consent involves convincing all participants in relations of domination that things are the way they should be; achieving such consent requires shared frames of interpretation, and thus is a profoundly cultural and communicative process. Gramsci’s notion of cultural hegemony suggests how ruling interests elaborate as “common sense” ideas that support their own position.” Tradução livre: “Gramsci argumentou que existem duas rotas principais para a dominação: coerção e consentimento, e que as classes dominantes governam com ambas. A coerção envolve força evidente, que geralmente desencadeia oposição clara. O consentimento envolve convencer a todos os participantes nas relações de dominação de que as coisas são do jeito que deveriam ser; alcançar esse consentimento requer estruturas compartilhadas de interpretação e, portanto, é um processo profundamente cultural e comunicativo. A noção de hegemonia cultural de Gramsci sugere como os interesses dominantes são elaborados como ideias de “senso comum” que apoiam sua própria posição”. (HELLER, MCELHINNY, 2017, p.8).

como as ideologias linguísticas organizam e racionalizam a distinção sociolinguística, elas podem ou não abrir espaço para a negociação de identidades. O projeto discursivo da política pan-hispânica se baseia na ideologia do anonimato e nesse quadro os índices de pertença ao grupo são mobilizados de maneira contraditória. À primeira vista, essa relação poderia ligar-se a uma abertura à diversidade sociocultural, no entanto essa ideologia contribui para a invisibilização de culturas e identidades à medida que a origem social da língua é expiada e suas particularidades deixadas à margem. Essa língua geral é construída para uma esfera pública ocidental moderna em que um **aparente consenso democrático** é forjado no seu esforço de autolegitimação como “língua de encontro”, de unidade na diversidade, lugar no qual não interessarão marcas culturais geográficas específicas, muito menos expressões de classe, gênero, raça etc.

A língua como signo de identidade cultural e nacional é uma constante no pensamento filosófico e linguístico tradicional. Segundo esse pensamento, a língua seria o modo de ser de uma nação, uma espécie de atributo natural e especial de um povo. Suselbeck e Muhlschlegel (2008, p.10) lembram que esse conceito surgiu dos escritos de Condillac e Herder e a constituição da identidade do grupo seria uma das principais razões pelas quais são produzidos discursos sobre as línguas e estas serviram aos grupos para marcar diferenças para o exterior e criar a ilusão de homogeneidade para o interior. Assim, o campo da política linguística também se interessa tanto pela constituição de identidades, como pelos debates sociais sobre as línguas. As ideologias linguísticas revelam as implicações socioculturais, políticas e econômicas das políticas linguísticas que “desempenham um papel importante em uma luta mais ampla entre diferentes poderes da política regional, nacional e internacional.” (*idem*, p.11).

Como vimos, a “língua anônima” oculta fatos e se estrutura na exclusão das demais pela qual se mantém dominante. Nessa configuração, alguns falantes têm mais acesso a essa língua e contribuem para difundir os discursos de dominação simbólica que contemporaneamente não estão mais focados na relação direta entre território e identidade, à moda histórica e particular da legitimação dos Estados-nação, e sim centrados em ideologias como as de autenticidade e de anonimato (GAL, WOOLARD, 2001a).

essas hierarquias são construídas através de mecanismos de seleção social, legitimadas por discursos. Antes o elemento-chave desse processo é a inscrição na causa comum do Estado-nação, através da mobilização de sentimento de orgulho de ser membro. Mas agora são convocados a outra base comum, a descentralização que oculta os modos de seleção social subjacentes à reprodução da desigualdade econômica. (HELLER, DUCHÊNE, 2012)

Assim, ao convocar os falantes de espanhol a aderirem a uma língua comum, são inseridos numa lógica subjacente de descentralização das suas particularidades linguísticas e culturais que no passado era justamente a base comum para a legitimação dos estados-nação modernos. Como apontam Heller e Duchêne (2012), anteriormente os sentimentos de orgulho e pertença a uma nação ou povo eram evocados a partir das características distintivas de uma língua para a construção de um mercado nacional que dependia da reorganização de populações e fronteiras, além de sua inscrição em um processo comum. É assim que o signo "orgulho" serviu à construção de mercados nacionais e hoje, em uma nova configuração social, são imaginadas formas alternativas de pertença, como, por exemplo, a de ser "cidadão do mundo". Ainda conforme os autores (*ibidem*), “nos encontramos agora em um momento particular desse processo chamado de capitalismo tardio onde são construídas novas imagens discursivas, nas quais a linguagem desempenha um papel particularmente central”. Essa nova configuração social da modernidade tardia⁶² não interrompe o elo outrora construído entre língua e identidade, mas o reconfigura num entrelaçamento ainda mais complexo que continua a operar para a manutenção de posições de poder através de mecanismos de seleção social legitimados por discursos.

Quando se define o que conta como língua legítima e se estabelecem hierarquias de valores linguísticos, abre-se caminho para justificar a estratificação social. Nesse processo, alguns são incluídos, enquanto outros são excluídos pela

⁶²Olhando para a história da sociologia, que pode também ser lida como uma transcrição teórica da mudança social dos últimos séculos, nós podemos distinguir, no mínimo, cinco diferentes períodos teórico-ideológicos da teorização sobre a mudança social: (I) a teoria clássica da modernidade como formulada pelos “pais fundadores” da sociologia; (II) a teoria do pós-guerra e sua inversão ideológica na teoria da modernização dos anos de 1960 e 1970; (III) a teoria pós-moderna dos anos de 1980; (IV) a teoria neomoderna da democratização e, por último, porém não menos importante, (V) a teoria sociológica da modernidade tardia, considerada uma síntese crítica dos anteriores estratos teóricos mencionados. (VANDENBERGHE, 2014, p. 268).

naturalização das categorizações das línguas que são compreendidas como uma “habilidade técnica” que, em princípio, seriam democraticamente acessíveis. Essas classificações, construídas com base em princípios linguísticos universalistas de uma racionalidade iluminista, apostam na convencionalização para a criação de uma língua supostamente neutra. Tal neutralidade fortalece uma democracia liberal que parte da noção de um indivíduo abstrato destituído de classe, raça e gênero. Para a prática da “igualdade” na esfera pública, a democracia liberal convoca o abandono das próprias particularidades, das diferenças culturais, e até mesmo dos corpos, reificando os sujeitos que deixariam de expressar sua língua e identidade no uso da língua comum. O espaço público seria um bem geral a ser zelado por todos que por sua vez precisariam deixar de lado suas características específicas, interessadas e privadas. As subjetividades e/ou identidades são entendidas como particularismos que não cabem na base comum dessa língua supranacional refundada na *doxa* do naturalismo da linguística moderna. Todavia, recordemos que todo “naturalismo linguístico” nega que as línguas são construídas sócio e historicamente pela ação humana. Isso significa que toda forma linguística e valor que lhe é atribuído envolve a agência de indivíduos e identidades sociais. Ideias universalistas e naturalistas são utilizadas, portanto, para apagar disputas, ocultar diferenças e aprofundar exclusões.

Na modernidade tardia as ideologias linguísticas assentadas no anonimato e universalismo contribuem para a transformação da noção de língua como habilidade técnica, o que contribuiu para o seu uso no desenvolvimento de uma indústria, não apenas cultural, que se beneficiará do ensino e difusão do espanhol no Brasil. Junto do ensino dessa língua, ainda que sob uma abordagem comunicativista, imaginários sociais são produzidos e reproduzidos, e ideologias linguísticas são apropriadas, assim como outro tipo de crenças são assimiladas. O aumento do consumo de produtos espanhóis, envolvidos direta e indiretamente com o ensino aprendizagem de espanhol, é fator motivador da política pan-hispânica que se mostra fundamentalmente mercantil, como explica Del Valle e Villa (2005):

Apesar das múltiplas referências à língua como patrimônio cultural da Espanha e do mundo hispânico, os objetivos e estratégias nelas propostas para a promoção internacional do espanhol **respondem fundamentalmente a motivações econômicas e a uma lógica essencialmente comercial.** Aproveitar **o peso econômico do espanhol articula-se em torno de dois objetivos:** primeiro, **o desenvolvimento de uma indústria linguística dedicada ao ensino e difusão do espanhol como língua estrangeira (ELE)**, estimulando o interesse pelo seu estudo e aproveitando as circunstâncias que favorecê-lo em cada região (por exemplo, o crescimento da população hispânica nos Estados Unidos ou a criação do Mercosul no Brasil). Em segundo lugar, espera-se também que **a divulgação, o estudo e a avaliação positiva da língua espanhola no mundo se traduzam em um aumento do consumo de produtos culturais que utilizam o espanhol como meio** (por exemplo, os produtos industriais do cinema, da literatura e música). (DEL VALLE; VILLA, 2005, p.202)⁶³. (grifo meu)

Setores de poder do campo político e econômico da Espanha se serviram, portanto, da língua supranacional pan-hispânica para poder acionar o seu capital para fora da península no processo de internacionalização da economia Espanhola na modernidade tardia. Nesse contexto, a língua foi utilizada política e estrategicamente, e adquiriu papel de ativo econômico. A globalização é marcada pela ampliação e especialização de redes de produção, circulação e consumo dentro de fluxos internacionais de pessoas, produtos, informações, serviços e capital. (HELLER; MCELHINNY, 2020, p. 231). E, no caso da política pan-hispânica, observamos seu “caráter mais corporativo do que político-nacional”, tal como aponta Fanjúl (2011): “nesse sentido, a língua constitui um ativo econômico e deve ser considerado como um veículo de penetração econômica e comercial, podendo ser igualmente um instrumento utilizado para vender grande número de serviços e produtos e poder ser o núcleo para a criação de uma imagem de marca do país” (FANJUL, 2011).

Em relação ao posicionamento brasileiro, são significativas as negociações da dívida externa em troca de uma política espanhola de formação de professores, como

⁶³ pese a las múltiples referencias a la lengua como patrimonio cultural de España y del mundo hispánico, los objetivos y estrategias que en ellos se proponen para la promoción internacional del español responden fundamentalmente a motivaciones económicas y a una lógica esencialmente mercantil. El aprovechamiento del peso económico del español se articula en torno a dos objetivos: en primer lugar, el desarrollo de una industria lingüística dedicada a la enseñanza y difusión del español como lengua extranjera (ELE), estimulando el interés por su estudio y aprovechando las circunstancias que en cada región lo favorezcan (por ejemplo, la creciente población hispana en los EE. UU. o la creación de Mercosur en Brasil). En segundo lugar, se aspira también a que la difusión, el estudio y la valoración positiva de la lengua española en el mundo se traduzca en un aumento del consumo de productos culturales que utilizan el español como soporte (por ejemplo, los productos de las industrias del cine, la literatura y la música).

se anuncia em jornais da época e até mesmo na divulgação oficial da agenda executada pelos governantes do PT, Lula da Silva e Haddad, este último então ministro da educação:

Na sexta-feira, 14, a **delegação vai a Salamanca, Espanha, para a 15ª Cúpula Ibero-Americana. A proposta de trocar parte da dívida externa por investimentos educacionais está na pauta do encontro.** Lula e Haddad apresentarão a proposta aos países participantes da cúpula, formada por 19 países latino-americanos mais os europeus Espanha, Portugal e Andorra.

Estudo da Fundação Getúlio Vargas (FGV) revela que o valor da dívida externa do Brasil é de US\$ 203,9 bilhões (R\$ 457 bilhões). Aos credores do Clube de Paris, o país deve US\$ 2,6 bilhões (R\$ 5,8 bilhões). **O valor que pode ser convertido é de aproximadamente US\$ 730 milhões (R\$ 1,6 bilhão). A negociação está mais avançada com a Espanha. O MEC já apresentou seis projetos e recebeu a aprovação para aquele que trata da capacitação de professores de língua espanhola.** A Argentina, primeiro país da América Latina a propor tal procedimento, conseguiu a conversão de 68 milhões de euros (R\$ 183 milhões) com a Espanha.

Além da troca da dívida, a cúpula vai discutir o estímulo ao ensino do espanhol e do português nos dois países. O Brasil avançou este ano com relação à língua espanhola. O presidente sancionou, em agosto último, a Lei nº 11.161, que torna obrigatória a oferta do espanhol nas escolas públicas e privadas de ensino médio. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005) (grifo meu)

Desde a década de 1980 no Brasil, sentimos os efeitos das transformações econômicas, que alteram significativamente nossas relações sociais internas e externas, a partir da abertura de mercados e os fluxos internacionais de pessoas, produtos etc ⁶⁴. O ensino de espanhol no Brasil também será fortemente influenciado

⁶⁴ Faço aqui referência à globalização e às reformas liberais em favor do mercado, que foram germinadas no Brasil a partir de 1980. Passávamos uma economia estagnada devido à crise da dívida externa e à crise do Estado desenvolvimentista, com alto endividamento interno e externo, com avanços e fracassos. No fim da década tivemos a promulgação da Constituição Federal de 1988 que foi precedida de um processo de redemocratização e abertura política, em um novo arranjo institucional político descentralizado (também um novo sistema partidário e eleitoral) que estabeleceu formas de organização e representação, em que os entes federados deveriam agir em regime de colaboração. Afinado às tendências internacionais liberais, a favor da mínima intervenção do Estado na economia, o Brasil será marcado por privatizações de empresas estatais e pela intensa abertura para o capital externo, num ambiente em que decresce a indústria nacional e cresce inserção de indústrias e companhias multinacionais, interessadas em ampliar o seu mercado consumidor e obter mão de obra e matéria-prima baratas. Para as nações menos desenvolvidas que estavam em crise financeira, como foi o caso do Brasil que sofreu 15 anos com hiperinflação e instabilidade da moeda nacional, houve consequências críticas como o aumento da concentração de renda, da precarização das condições de trabalho, incremento das dívidas públicas internas e externas etc. Esses são

pela racionalidade neoliberal que relativiza a importância do Estado-nação e coloca o lucro em primeiro lugar, a despeito de projetos nacionais. No caso em questão, viu-se como o ensino da língua espanhola é negociada como mercadoria e como o Estado, a partir de seus governantes, anunciam a transferência da responsabilidade de formar os professores da rede pública de ensino, e ao mesmo tempo abrem mão de um direcionamento anterior que faria o país privilegiar as relações com os parceiros do sul, no âmbito do Mercosul.

Contudo, mesmo que haja nesse processo que apresenta certo protagonismo das instituições do Estado, com suas políticas explícitas como implícitas, e das instâncias e forças da sociedade civil, se faz necessário um enfoque integrador na interpretação das dinâmicas em sua complexidade e considerar o papel central das ideologias linguísticas que subjazem as compreensões dos atores envolvidos. Como aponta Hamel (*ibidem*)

Las políticas del lenguaje tienen pocas perspectivas de éxito si no instituyen relaciones de reciprocidad y colaboración entre las partes involucradas y si no empoderan a los sujetos destinatarios como actores centrales desde el inicio de la conceptualización, la definición de políticas y la planificación. Los sujetos y destinatarios no pueden ser considerados meros informantes, receptores o ejecutores. Para tener éxito, los procesos de intervención y sus **propuestas tienen que adquirir legitimidad entre todos los involucrados, más allá de su calidad y adecuación técnica**. Esto casi siempre implica el trabajo colaborativo, la agencia y la coautoría de los destinatarios. (HAMEL, 2017, p.58-59)

Nesse sentido, se faz mister a descentralização das atividades políticas de elaboração, planejamento e tomada de decisões para o nível das localidades, se considerarmos uma perspectiva de desenvolvimento local e de participação social democrática. Trate-se de aumentar a representatividade e o engajamento dos envolvidos para construção de espaços que permitam o protagonismo dos atores e o fortalecimento do seu relacionamento com a comunidade local para enfrentar os desafios atuais.

4 UMA INTERPRETAÇÃO DAS PLS DO IFPR

A discussão sobre as análises realizadas neste trabalho é apresentada em duas partes. A primeira trata das análises das narrativas autoetnográficas e a segunda sobre a análise discursiva dialógica de documentos concernentes às políticas linguísticas do IFPR. postas acima não se assentam na compreensão de que apenas políticos e instituições fazem política linguística

SOBRE A NARRATIVA AUTOETNOGRÁFICA

A abordagem autoetnográfica relaciona-se ao percurso metodológico que construí para a realização deste estudo. No intuito de estabelecer um olhar e uma inscrição como professora-pesquisadora-participante do campo estudado, instituí um primeiro passo, anterior à análise dialógica discursiva da Política Linguística do IFPR: elaborei narrativas autoetnográficas com base no diário de campo que mantive nos anos em que me dediquei a esse trabalho de tese, de 2017 a 2021. A partir dessas narrativas realizei uma autoanálise que focalizou minha perspectiva em relação aos episódios mais marcantes que vivi em relação às políticas linguísticas do IFPR.

As primeiras reflexões que efetuei sobre as narrativas autoetnográficas por mim elaboradas mostram que eu enxergo o IFPR na sua ligação com a UFPR, pois dela é que o instituto surgiu, incorporando a antiga escola técnica a ela anteriormente vinculada. Percebo que por este fato e por eu ter trabalhado na universidade tantos anos, minha visão do IFPR passa por tudo aquilo que conheço e vivi na UFPR, seja como aluna, como estagiária, bolsista de extensão e iniciação científica, professora prestadora de serviço (ou “colaboradora eventual”) ligada à CELIN, professora substituta do SEPT, ou como técnica para assuntos educacionais do CELIN, vinculada à FUNPAR.

De novo um centro de línguas relegado à extensão? Querem também aqui gerar arrecadação e contratar professores sem qualquer direito trabalhista ao invés de se organizar e fazer concurso público? Se querem aumentar a oferta, precisam de mais professores! Ou será que querem que deixemos nosso espaço nos cursos integrados para dar aulas que serão pagas pela comunidade? Pelo menos na UFPR o projeto do CELIN foi concebido por professores de línguas e havia inicialmente a intenção de dar oportunidade para os alunos de letras de terem um espaço para práticas de ensino supervisionadas... pelo menos no início era esse o objetivo, mas aqui parece que pularam esse capítulo... E qual será o nosso papel [de professores concursados]? O de dizer amém ao regulamento que vem prontinho de cima pra baixo? Vamos ver em breve quantos vão aderir ao projeto em troca de uma função gratificada de coordenação... E formação de letras pra quê, minha gente, se dá pra angariar gente que não vai nunca contradizer os professores doutores do alto escalão? (Trecho da narrativa autoetnográfica. A autora, 1 de nov. 2017)

Após a reflexão inicial, que foi realizada em parte retrospectivamente, as questões que mais ficaram evidentes sobre o meu próprio ponto de vista se referem principalmente a uma visão de ensino público gratuito e de qualidade que parece, na minha perspectiva, estar ameaçado por uma racionalidade neoliberal que introduz pouco a pouco a ideia de que é possível estabelecer um centro de línguas análogo a uma empresa privada dentro de uma Instituição de Ensino Federal – IEF. Vejo isso com assombro porque não me parece coerente com o objetivo da rede EPCT que é o ensino gratuito, além de público e de qualidade, e tampouco me parece consoante com o direito à educação que deveria, na minha perspectiva, ser garantido pelo Estado.

Sou ideologicamente contra essa visão de que as IEFs, assim como qualquer escola pública, combinem a sua finalidade genuinamente pública e gratuita com interesses e práticas que se relacionam com uma lógica de mercado, como pode ocorrer principalmente se as IEFs passarem a preocupar-se em prestar serviços que gerem arrecadação, ao invés de se preocuparem com a sua finalidade primeira, a prestação do serviço educacional de qualidade e a gestão do recurso que lhe é concernente, repassado pelo Estado.

Em julho de 2019, na esfera federal, tivemos a proposição de um Programa chamado “Future-se”, na administração do ministro Abraham Weintraub. Esse Programa, cuja adesão voluntária ainda está em aberto, é proposto para “dar autonomia financeira às IEFs” através de contratos de gestão que seriam firmados entre a União, IEFs e Organizações Sociais – OS. Tais OS são, segundo a Lei 9.637/98, Artigo 1º, “pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas

atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde” (BRASIL, 1998). Ocorre que esse Programa vincula-se a um passado menos recente em que tivemos no Brasil um Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE (BRASIL, 1995), criado para definir modelos conceituais para distinguir os segmentos fundamentais característicos da ação do Estado na forma de quatro setores i) Núcleo Estratégico que define leis e constrói políticas públicas; ii) Atividades Exclusivas que consistem em serviços que são prestados apenas pelo Estado, como o poder de polícia; iii) Serviços Não-Exclusivos que consistem em prestações de serviço que também são realizadas por organizações não-estatais, como instituições de ensino privadas; iv) Produção de Bens para o Mercado que corresponde a empresas sob propriedade do Estado. Veja, essa normatização se alinha a uma perspectiva neoliberal sobre a qual falei na seção deste trabalho que apresentou o IFPR, contexto desta pesquisa, e na seção “Políticas e Ideologias Linguísticas e o Ensino de Espanhol no Brasil”. Segundo esse ponto de vista, com o qual discordo, o Estado poderia se eximir da responsabilidade de gerir os recursos para as demandas educacionais desde antes da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), mostrando que o papel do Estado continua a ser reafirmado como responsável direto pelas leis, por normas, mas não pela prestação de determinados serviços, como vemos com a educação incluída como um serviço não-exclusivo. Ainda que ofertada pelo Estado, a educação pode ser gerida por instituições privadas, tais como as OS que supostamente não teriam fins lucrativos.

Todo esse aparato jurídico-administrativo tem uma lógica gerencial que decorre da esfera privada e que incide significativamente no espaço da administração pública, a partir da normalização de parcerias público-privadas e a da descentralização de serviços públicos, com o estabelecimento de agências executivas e OSs, ao ponto de alterar a condução dos serviços públicos (SILVA, 1999). Com a introdução de “princípios de eficiência” para a garantia de padrões de qualidade e critérios para a utilização de recursos, os modelos de gestão privada acabaram sendo considerados como mais eficazes e menos burocráticos que os da gestão pública, e, portanto, seriam capazes de desenvolver padrões de qualidade superiores. Entretanto, como mostra Adrião e Bezerra (2013), o PDRAE se referia às OSs como forma de descentralização de ação estatal, indicando a transferência de atividades para o setor privado, mas a Lei 9637/98 (BRASIL, 1998) que disciplina a questão legislava sobre

as parcerias com as OSs como um instrumento de fomento para incentivar a iniciativa privada⁶⁵ e não como forma de transferência de atividades públicas para o setor privado, como acabou ocorrendo.

As parcerias público-privadas, a partir da Ementa Constitucional nº 19/98 (BRASIL, 1998) significaram não só a união de esforços em prol da ampliação de garantias de direitos, como parecia ocorrer à primeira vista, mas implicou na capacidade de intervenção do setor privado na administração pública quando aquele assumiu responsabilidades que até então eram atribuídas ao Estado (*idem*). Ainda segundo Adrião e Bezerra (*ibidem*) o *status* constitucional dado ao “princípio da eficiência” permitiu a flexibilização de acordos e facilitou a abertura da administração pública para as práticas pautadas na lógica gerencialista. Além disso, são observadas decorrências negativas para o processo de democratização da escola e da sociedade, uma vez que a presença de setores vinculados ao mercado influencia substancialmente as políticas educativas das mais diversas formas (PERONI, 2015; ADRIÃO et al. 2016). Um exemplo típico no campo das políticas linguísticas são os materiais didáticos e exames de proficiência desenvolvidos por grandes incorporações editoriais.

Ao resumir a questão em relação a modelos que estão se sofisticando com o tempo, Adrião e Bezerra, apontam que

em síntese, a articulação de propostas de “flexibilização” da administração pública – ideologicamente defendidas como condição para o aumento da eficácia e da eficiência dos serviços – tem permitido a criação de diferentes “pactos” públicos-privados, [...] em um contexto de escassez de recursos e permissividade legal – que mantém a responsabilidade de transferência de recursos públicos para instituições privadas. (ADRIÃO; BEZERRA, 2013, p. 264).

Atualmente vivemos tempos em que o Estado, por meio de seus atuais governantes, afirma viver uma escassez de recursos e opta por utilizar aqueles expedientes que deveriam ser destinados à educação para o pagamento da dívida pública (MARIANO, 2017). Por esse motivo temos no Brasil uma Emenda

⁶⁵ Segundo Adrião e Bezerra (2013), os termos de parcerias público-privadas são regidos pela Lei 9790/99.

Constitucional – EC de n. 95 /2016 (BRASIL, 2016) que estabeleceu um teto de gastos com saúde e educação que limita os gastos públicos nas áreas sociais à inflação pelos próximos 20 anos. Tal EC vem a reboque da reforma trabalhista e de outras ações que visam a extinção, revisão ou diminuição de programas sociais, como ocorre com o campo da educação. Tais práticas são consideradas autoritárias por Dourado e Oliveira (2018), pois se dão não só por meio de cortes na Lei Orçamentária Anual – LOA, como também pela revogação da nomeação do Conselho Nacional de Educação – CNE, em 2016, da intervenção na composição do Fórum Nacional de Educação – FNE e na realização da CONAE 2018, com o Decreto de 26 de abril de 2017 (BRASIL, 2017a) e a Portaria nº 577⁶⁶, de 27 de abril de 2017 (BRASIL, 2017b). Nesse contexto, ainda segundo Dourado e Oliveira (*idem*) destaca-se também a Reforma do Ensino Médio - Lei nº13.415, de 2017 (BRASIL, 2017c), enviada ao Congresso por meio de medida provisória e o encaminhamento e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Conforme Dourado e Oliveira (2018), no Brasil, sobretudo a partir do impeachment de Dilma Rousseff, processo também conhecido como golpe parlamentar, aconteceram importantes retrocessos nas agendas e nas políticas sociais e educacionais, mediante adoção de práticas, como programas e ações do governo federal, que são plenas de concepções privatistas que desconsideram o conhecimento produzido e acumulado por entidades e instituições do campo educacional, conhecimento socialmente referenciado e comprometido com a educação pública, gratuita e de qualidade. Segundo os autores (*idem*), essas práticas passaram a ser realizadas de forma mais centralizada e sem a participação aberta da sociedade civil organizada, “por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil. A orientação e lógica mercantil se fazem

⁶⁶ Segundo nota de repúdio disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-portaria-n-577-de-27-de-abril-de-2017-do-mec>, assinada por 22 organizações: “1. Foi editada de forma unilateral pelo ministro Mendonça Filho a Portaria Nº 577, de 27 de abril de 2017, que revoga as portarias anteriores e dispõe sobre a composição do FNE e, na prática, dissolve a entidade. 2. A publicação se harmoniza com outra decisão arbitrária do Governo, que editou, no dia 26 de abril de 2017, decreto revogatório da Conae alterando as deliberações democráticas e colegiadas anteriores do Pleno do FNE. 3. As medidas não foram discutidas com o conjunto das entidades do FNE nem tampouco com o coordenador do FNE, conforme estabelecem as normatizações em vigor e a cultura anterior recente de relacionamento respeitosa com as entidades nacionais representativas do setor educacional.”

presentes e predominantes nos instrumentos legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação” (idem, p. 40). Os autores destacam nesse processo a aprovação da EC 95/2016 (BRASIL, 2016a), a reforma do Ensino Médio e a centralidade conferida à BNCC. Segundo eles,

tais alterações, objeto de grandes controvérsias e perspectivas político-pedagógicas, ao invés de buscarem efetivar o PNE (2014-2024), por meio de articulação federativa, da institucionalização do Sistema Nacional de Educação e do redimensionamento e articulação do papel do Estado, visando a garantir o direito à educação, **passaram a redirecionar estas proposições por intermédio de políticas de regulação sob o viés privatista**. No tocante à BNCC, sobretudo na terceira versão produzida pelo Ministério da Educação (MEC) e na versão aprovada pelo CNE, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017d), foi reforçada a lógica de uma aprendizagem com base em competências, com concepção curricular restritiva e fortemente articulada a avaliação de tipo padronizada e estandardizada. (DOURADO E OLIVEIRA, 2018, p.40) (grifo meu)

E que relação essa racionalidade neoliberal em forma de práticas gerencialistas análogas a práticas do setor privado poderia ter com as políticas linguísticas do IFPR? A partir de meu horizonte apreciativo, trata-se de uma ideologia, entendida como sistema de crenças, que é semeada em práticas cotidianas na instituição. Tais práticas se relacionam com uma *política linguística de facto* (SHOHAMY, 2006) que discutiremos a seguir. Por ora, é importante sinalar que percebo que há em execução, na prática, uma política e uma agenda que está atrelada às ações de internacionalização, que guarda ligação com uma agenda de viés privatista propagada pelo “Future-se”, por exemplo, mas que na instituição estudada não estão suficientemente explicitadas pela política linguística oficializada pela Resolução 11/2009 do IFPR. O Instituto não aderiu ao Programa Future-se, mas tampouco rejeitou a proposta. Alguns professores, em reuniões informais e locais, se mostraram preocupados com a proposta do governo federal e com os posicionamentos institucionais e talvez em resposta aos questionamentos realizados é que um grupo de trabalho institucional, multicampi, foi criado para discutir a questão, mas novamente os integrantes são alguns poucos indicados pela atual gestão do IFPR e até o presente momento não se tem notícias da conclusão de seus trabalhos⁶⁷. Consoante a esse

⁶⁷ As informações públicas constam no processo de n. 23411.015802/2019-04 no Sistema de Informações – SEI do IFPR, disponível no endereço

movimento centralizador, e na minha opinião monologizante, não houve uma abertura para amplo diálogo com a comunidade interna do IFPR. Contudo, vale destacar que, para ser posto em prática, o Programa “Future-se precisa ainda passar pelo Congresso Nacional e talvez antes disso voltar a ser incentivado com mais intensidade pelas pastas interessadas. Caso isso ocorra, espero ter conhecimento do resultado do grupo de trabalho mencionado.

Mas o que isso tem a ver com o problema de pesquisa desta tese? Creio que essa passagem do IFPR ilustra muito bem quão pouco os professores participam de discussões e decisões importantes que podem mudar significativamente os rumos da instituição e de suas atividades docentes. Ideologias neoliberais parecem ganhar força em um terreno que há muito está sendo arado no país assim como na instituição, sem que os trabalhadores da educação estejam conscientes disso, sem que se deem conta de que disso também participam quando contribuem para validar e legitimar ações com tais cunhos. Além do apontado, cabe destacar que certo sentido participamos inclusive de um processo de precarização do trabalho dos eventuais professores de línguas do CELIF, aqueles que terão um “contrato ocasional”, provavelmente via fundação parceira, a FUNTEF da UTFPR, com convênio até hoje vigente, mas que foi firmado justamente à época em que o CELIF foi proposto.

Sobre esses primeiros movimentos que eu registrei em minhas narrativas autoetnográficas, se sobressaem essas questões políticas e ideológicas que guardam relação com uma política mais ampla, nacional, que segue uma tendência (ou uma hegemonia) mundial, o neoliberalismo.

Desde quando chamar reunião pra dizer “amém” é abertura para dialogar? Comissão dali, reunião daqui, tudo pra colocar no papel e fingir que “ouviram” os professores. Hahaha! Revoltante. Se eu não estivesse aqui hoje nem saberia tão cedo desse absurdo. Eu não faço projeto de laboratório de química se eu não sou química e por que raios acham que podem criar um centro de línguas sem falar com os professores de línguas antes? E por que será que nunca nenhum projeto de centro de línguas foi pra frente nessa reitoria? A grande e brilhante ideia só surgiu agora, de certo, e dessa reitoria. Teve de vir um grande, inteligente, mais um poderoso interventor pra isso, vai ver. Por que será que tanta coisa tem que ser proposta/imposta numa gestão pro tempore? Por que será que tivemos mais um golpe nesse país, um presidente como o Temer [e agora Bolsonaro], não é mesmo? Pura coincidência. (Trecho da narrativa autoetnográfica. A autora, 1 de nov. 2017, *Atualizado em junho de 2021.)*

Minhas leituras também destacam o meu desconforto com a mencionada lógica gerencialista, centralizadora e autoritária, com a pouca abertura para a ampla participação do coletivo. Essas preocupações, portanto, giram em torno do que é público e que a meu ver deveria ser traduzido em práticas democráticas, em decisões coletivas, como deveria ocorrer em uma gestão da educação democrática que foi outrora concebida na Constituição Federal de 1988, condição que não foi facilmente conquistada.

Outras questões evidenciadas pelas narrativas autoetnográficas são: por que antes de conceber uma política de ensino de línguas, ou uma política linguística, o IFPR propôs um regulamento de um centro de línguas? Como primeiro se pensa um regulamento para depois, em um segundo e um terceiro momentos pensar num projeto e numa política respectivamente? Que espaço tem nesse contexto a concepção de um projeto coletivo? Como veremos a seguir quando abordo a análise dialógica das suas políticas linguísticas, no caso do Instituto, a chamada “Política Linguística do IFPR” foi de certa maneira encomendada a professores que não necessariamente estiveram conscientes da agenda institucional em curso, pois pressuponho que já se tinha uma política linguística em voga, embora não explicitada ou encoberta, com uma agenda vinculada a ser cumprida. E aqui chegamos a uma outra visão esclarecida pela reflexão provocada pela elaboração das narrativas autoetnográficas: eu considero que a relação que a gestão superior do IFPR tem estabelecido com as políticas nacionais tem seguido uma tendência assimiladora ou “consentida”, pois parece sempre aderir às políticas governamentais, nem que seja de maneira velada, tais como o próprio Programa Future-se que se assenta, na sua segunda versão, na internacionalização, no empreendedorismo e na inovação.

Claro, dependendo de quem te colocou no cargo (e por que) é necessário dizer amém direitinho. Vai que te tiram de lá porque contrariou o chefe? Bora bater palma pra tudo que o governo federal diz e faz. É só assim mesmo pra se manter nesse cargo. Claro, isso e as mil umas DGs e FGs ... Daqui a pouco tem culto e hino nacional antes de começar cada aula. (Trecho da narrativa autoetnográfica. A autora, 25 de nov. 2019)

Vale lembrar aqui que as *políticas linguísticas de facto* (SHOHAMY, 2006) podem dissimular agendas e no contexto estudado podem estar atreladas a uma visão de internacionalização que também está sendo posta em prática, como parte da agenda da atual gestão, assim como o são o empreendedorismo e a inovação, seguindo uma lógica privatista. Creio que ao invés de assentir ou mesmo consentir, a instituição poderia (ou deveria) organizar amplos debates para ponderar sobre os seus posicionamentos diante de políticas que podem comprometer inclusive em sua finalidade primeira. Entretanto, os encaminhamentos observados remetem a uma adesão passiva que relaciona a um lugar nas relações assimétricas de poder, o de subjugação, uma vez que é verificada a sua submissão não refletida a políticas que lhe são sugeridas por uma instância superior, sem tensões aparentes, seja proposições da SETEC ou o próprio MEC, como é o caso da implementação de centros de línguas para aplicação de testes internacionais de inglês comprados pelo governo e a propositura de um documento/resolução chamado de “Política Linguística” para viabilizá-lo. Logo, por esses motivos, essa conjuntura me remete a uma tendência autoritária e antidemocrática.

A falta de um posicionamento institucional claro, de caráter mais ativo, pode advir da já mencionada carência de diálogo, fato que venho verificando continuamente em minha atuação profissional no IFPR, como parte do seu corpo docente. Vejo que há uma relação muito estreita com o que Dourado e Oliveira (2018) colocam, como práticas autoritárias e gerencialistas que têm ganhado força no Brasil em todo o campo político. Assim, percebo que pouco a pouco no IFPR vemos práticas que parecem se distanciar do seu projeto de instituição plasmado na lei de criação dos institutos. Percebo que se está caminhando em outra direção e tal percurso dá pistas de agendas camufladas ou dissimuladas, que acabam sendo aderidas por parte de outros sujeitos por meio de ideologias nas relações assimétricas de poder. Há quem possa compreender tal situação como uma despolitização dos trabalhadores da educação, mas eu acredito que essa aparente apatia ou falta de engajamento político é resultante dessa agenda política autoritária, ou uma resposta a ela.

Assim como quando eu comecei a delinear o problema de pesquisa, ainda me questiono sobre o quanto os professores estariam ou não engajados, o quanto precisamos estar mais conscientes desses processos para então ponderar se concordamos ou não com tais encaminhamentos institucionais, mas antes creio que todos precisam se sentir parte do processo. Uma passagem que elucida muito bem essa questão foi a última reunião que tive com as professoras de línguas, já em 2021, na qual discutíamos sobre o fato de que acabávamos de saber que o CELIF passaria em breve a estar vinculado à Pró-reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-graduação e Inovação – PROEPPI, deixando de estar subordinado à PROPLAN, e que agora havia a intenção de se implantar cursos pagos pela comunidade externa, nos moldes do CELIN da UFPR ou do UTFPR idiomas, com a cobrança de valores para inscrição. A meu ver esse direcionamento já podia ser percebido desde a concepção do centro de línguas do IFPR, pois o seu regulamento já previa desde 2017 a contratação de professores “eventuais” que só poderia se dar via projeto gerido por uma fundação de apoio, no caso a FUNTEF, cujo convênio já foi firmado à época. Apenas 4 anos depois é que pude observar professores de fato preocupados (ou pelo menos enunciadamente apreensivos) com o que aconteceria com o projeto, com quem daria aulas no centro, como ficariam nossas aulas nos cursos regulares e que papel teriam os professores concursados nesse modelo de CELIF. Refletindo sobre a questão, creio que além daqueles professores que realmente estão pouco engajados (e que na minha opinião precisariam ponderar mais sobre os posicionamentos), também há aqueles que não estavam atentos e outros que realmente acreditam numa saída neoliberal, que creem que podemos e devemos gerar arrecadação para o IFPR, dadas as dificuldades financeiras pelas quais passamos. Contudo, ainda me custa apoiar tal tipo de iniciativa, pois não sei se ela acaba por camuflar a falta de outras atitudes e posicionamentos que a instituição precisaria tomar perante o governo federal, apresentando demandas e requerendo os repasses necessários para supri-las. Não vejo a gestão superior do instituto tomando posicionamentos reivindicativos perante as instâncias superiores, e a imagem por mim construída de sua administração é de uma administração que está sempre disposta a aceitar uma posição de subjugação em relação a seus superiores, mas que tende a ser opressora com os seus integrantes, pois pouco dialoga, seja com sujeitos da comunidade interna como da comunidade externa.

Nas narrativas autoetnográficas que realizei, fica evidente minha aversão diante da forma em que a instituição é gerida, principalmente em relação a como se deram os encaminhamentos para o estabelecimento do centro de línguas.

De novo vão pegar aqueles que não podem se opor. Melhor ainda aqueles que têm medo de não passar no estágio probatório. Vejamos como serão as coisas daqui a alguns anos e quantos vão continuar achando legal fingir que são ouvidos. (Trecho da narrativa autoetnográfica. A autora, 09 de abril de 2018)

Lembro que no “Seminário de Extensão, Ensino, Pesquisa e Inovação” – SEPIN de 2017⁶⁸, realizado em Pinhais, soube que foram realizadas reuniões sobre ensino de línguas com os professores presentes, mas novamente foram apenas alguns os convidados/indicados pela direção de seu campus. Esse tipo de conduta mostra uma dissimulada tentativa de diálogo, pois não é de fato um diálogo, uma troca ou um exercício de considerar outros horizontes apreciativos, com diferentes sujeitos. Para aqueles que não participaram das discussões, como eu, isso acarreta um sentimento de não pertencimento e de desvalorização, pois fomos uma maioria aqueles que não foram indicados para participar do SEPIN. Para aqueles que participaram, foi-se criando ao contrário um sentimento de pertença, de participação de algo que institucionalmente estava sendo proposto. Os poucos professores que estiveram presentes eram quase todos professores novos na instituição, assim como a maioria que estive no grupo de trabalho que escreveu “A Política Linguística do IFPR”. Portanto, desde o meu ponto de vista, há uma tendência centralizadora e monologizante que se esforça para envolver docentes novos que tiveram pouco tempo para conhecer a instituição e refletir sobre as ações pouco plurais. Num movimento inverso percebo um esforço para dissipar os docentes com mais tempo de casa. Talvez os que estão há mais tempo já tenham incorporado um espírito de servidor público e é possível que essa característica atrapalhe na execução dessa agenda observada.

⁶⁸ Evento institucional promovido pela Pró-reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-graduação e Inovação – PROEPPI, anualmente.

No 3º Encontro do CELIF, realizado em 2019, foi um pouco diferente. Houve inclusive verba da Reitoria para organizar o evento, com direito a coffee break e tudo mais. Alguns professores, dois de cada *campus* e o coordenador local do CELIF, puderam participar desde que obtivessem autorização de seus chefes superiores, diretores de campus. Eu participei mesmo sem ter minha inscrição homologada, mas isso só ocorreu porque eu estava em afastamento e, portanto, disponível (além de muito interessada) nos dias do encontro, e, claro, porque o evento foi realizado em minha cidade. Infelizmente ali também senti o mesmo sentimento de não pertencimento e de pouca disposição institucional para rever encaminhamentos tais como comunicar-se via chefia ao invés de estabelecer um diálogo mais próximo dos professores de línguas.

Parece que sou mesmo um alien aqui. Está mesmo todo mundo feliz com esse centro de línguas? Se acontecem problemas de planejamento e gestão e faltam aulas pra completarem a carga horária devemos todos ficarmos felizes por deixarem a gente ofertar um curso de extensão no centro de línguas? Nossa, que frenesi poder aplicar uma prova de proficiência do governo britânico. Será que aqui alguém já ouviu falar no CELU? (...)

Perguntei por que não se comunicam diretamente com os professores e a resposta foi que “de costume a comunicação é feita via coordenação”. Oras, eu estava sugerindo que enviassem os e-mails diretamente aos professores e inclusive mencionei casos em que o coordenador não repassa as informações para todos. Embora não fosse o caso do meu campus de agora, foi no passado, quando eu estive num campus pequeno do interior. Nem sempre as informações chegavam e mais de uma vez tive ações/projetos negados pela direção de campus. Até parece que ninguém passou por isso ou então nunca viram um colega passar por coisas assim aqui nesse instituto. (Trechos da narrativa autoetnográfica. A autora, 21 de ago. de 2019)

Ao contrário de mim, observei alguns colegas orgulhosos e animados por estarem participando do CELIF (coordenadores locais em sua maioria) e foi então que percebi que precisava realizar um novo exercício de tentar olhar para esse centro de línguas desde outra perspectiva.

Preciso entender por que esse povo está tão feliz por estar aqui. Quanta animação por algo que nos foi imposto! Sou só eu que me incomodo com gente autoritária? Por que ninguém aqui acha estranho não termos eleições para coordenador geral desse Celif? Confraternizar parece ser tão interessante assim e está acima do que tem ocorrido na instituição? Ninguém pensa que podemos estar perdendo espaço nos cursos regulares? Af! (Trecho da narrativa autoetnográfica. A autora, 21 de ago. de 2019)

Ainda que para mim não houvesse um projeto político explicitado, percebi que houve bastante envolvimento por parte de alguns docentes, para além dos coordenadores locais. Vi muito entusiasmo com as ações que agora eram consideradas do CELIF, como os cursos ofertados nos diferentes *campi* do IFPR, além da aplicação de testes TOEFL. Das preocupações dos professores mais evidentes eram a questão dos currículos/programas ou projetos de curso. Já as minhas preocupações eram outras: i) saber quando teríamos eleição para coordenadores do CELIF e deixaríamos de ter um professor indicado com a atribuição de coordenador geral. Infelizmente essa não era uma inquietação compartilhada, pois quando questionei em plenária a resposta que obtive da coordenadora é que deveríamos seguir as recomendações da PROPLAN, uma vez que o CELIF era a ela subordinado (desde o início das atividades do CELIF este segue com a mesma coordenadora, indicada pela PROPLAN); ii) por que motivo continuo a observar colegas sendo colocados na posição de meros executores de políticas, em prol de uma agenda que sequer é explicitada?

Enfim, toda a reflexão que realizei anteriormente à análise dialógica discursiva do documento que oficializou a política linguística do IFPR, principal objeto de estudo desta tese, resultou em maior esclarecimento de meu próprio horizonte apreciativo, das tensões que eu enxergo e a partir de que perspectiva. Dessa reflexão pude organizar minhas memórias e entender melhor minha inscrição como professora-pesquisadora em diálogo com os meus pares, seja em uma relação horizontal, seja em uma relação vertical e assimétrica.

Percebo que preciso melhorar minha comunicação com os colegas, pois me sinto muito sozinha nas reflexões que faço. E quanto ao grupo de espanhol do campus, até o momento em que saí de licença para realizar os 3 últimos anos do doutorado, parecíamos ter uma visão mais afinada, bem diferente da compreensão percebida dos demais colegas de instituição. Havíamos decidido fazer resistência ao projeto do CELIF que nos foi apresentado em 2017 e que nos estava sendo imposto de cima para baixo. Entre as professoras de espanhol de meu campus decidimos não participar, mas com o passar do tempo, com a inclusão de professores de outras línguas que optaram por assumir papéis de coordenação local a pedido do diretor do campus (coordenação local do centro e do programa inglês sem fronteiras), pareceu-me que essa oposição do espanhol foi inócua. Hoje preciso repensar meu

posicionamento, pois até mesmo um projeto coletivo que era parte da atividade de extensão do grupo de espanhol do campus Curitiba passou a ser vinculado ao CELIF, mesmo sem que a maioria das participantes concordasse com tal vinculação. Desse modo, durante os anos em que fiquei afastada para realizar o doutoramento, muitos projetos de professores de línguas passaram a ser “abraçados” pelo CELIF que hoje abarca ações que não foram exatamente por ele impulsionadas. A meu ver aglutinar as ações em torno do centro dá a impressão de que ações individuais foram apoiadas institucionalmente, quando não necessariamente o foram. De qualquer forma, isso fez com que professores se juntassem em favor da oferta de cursos de línguas para a comunidade e isso poderá ter tanto efeitos positivos como efeitos negativos que precisam ser investigados.

Em relação à Política Linguística do IFPR plasmada na Resolução da qual falaremos adiante, se faz importante dizer que tive conhecimento da iniciativa em um congresso da área do qual participei em 2018. Lá conheci um colega do IFPR que estava no grupo de trabalho responsável por escrever as nossas políticas linguísticas oficiais. Fiquei surpresa e assombrada ao mesmo tempo, pois ele me confidenciou que estava muito preocupado pela falta de conhecimento sobre políticas linguísticas por parte dos membros do grupo. Eu também fiquei muito apreensiva até compreender, somente a partir da investigação documental desta tese, que o documento que o grupo escreveria havia sido encomendado pela reitoria, pois na agenda política daqueles gestores de então cabiam certas ações com as línguas estrangeiras e uma internacionalização. Mas isso será tratado com mais detalhe a diante, quando falaremos especificamente sobre a Resolução que estabeleceu a Política Linguística do Instituto e sobre outros documentos que ajudam a compreender o contexto de espaço/tempo em que foram produzidos.

E para terminar esta seção que trata sobre as conclusões relativas às narrativas autoetnográficas, é oportuno dizer que esse processo de autorreflexão também ajudou a esclarecer minha perspectiva ou concepção de política, que para mim tem sobretudo caráter público, diz respeito sobre as formas de convivência ou sociabilidade, isto é, sobre as relações humanas que são intersubjetivas, relacionais, em torno do que seria comum, compartilhado por todos. Por isso, fica evidente a minha preocupação com quem participa e como participa dos encaminhamentos do IFPR, isto é, como é decidido seu rumo, mas em uma perspectiva de processo, de um vir a

ser, de uma condição em aberto, de uma gama de possibilidades existentes, para além dos encaminhamentos que por ora são percebidos. Logo, minha concepção de política também diz respeito a uma certa liberdade de escolha dentre direções/encaminhamentos possíveis que dependem de seus participantes. Talvez por isso me incline tanto para um projeto de instituição que poderia acontecer, e talvez esteja enviesada a um “dever ser” de uma instituição mais aberta, mais plural, mais democrática, mais dialógica. Além disso, penso que assim com os sujeitos que participam e definem esses rumos segundo seus interesses, seus horizontes apreciativos, posições axiológicas, as ideologias subjacentes precisam ser elucidadas para que sejam ampliadas as possibilidades de que tratam as políticas.

As relações que foram foco deste trabalho são as que se dão entre ideologias e políticas linguísticas a partir de um ponto de vista docente, pelo fato de eu fazer parte o corpo docente do Instituto, mas igualmente pelo fato de este também ser gerido por professores. Logo, a análise que faço das políticas linguísticas do IFPR focalizam sobretudo o campo das ideologias proposto por Shohamy (2006), ainda que o estudo tenha gerado apontamentos concernentes à gestão das políticas linguísticas.

UMA ANÁLISE DIALÓGICA DISCURSIVA

A Resolução nº 11 de 2017 do IFPR é o documento que institui a política linguística declarada/oficial do Instituto e por isso constitui o principal objeto de análise desta tese. Entretanto, para compreendê-la se fizeram necessárias outras análises, de outros documentos a ela relacionados. O objetivo principal dessas outras análises foi o de compreender em profundidade o contexto em que a resolução foi elaborada, nas suas relações com outras políticas, tanto institucionais em prol do processo de internacionalização do IFPR, como em favor de políticas externas, de programas de governo, como o Idiomas sem Fronteiras - IsF.

Como minha proposta foi realizar uma ADD da “Política Linguística do IFPR” (doravante PL do IFPR) instituída pela Resolução nº 11 de 2017, chamo atenção para as relações dialógicas que este documento estabelece com outros discursos, que são de natureza extralinguística e que, portanto, extrapolam a análise da “materialidade linguística”, mas sem desconsiderar seus aspectos internos numa articulação constitutiva com os aspectos externos.

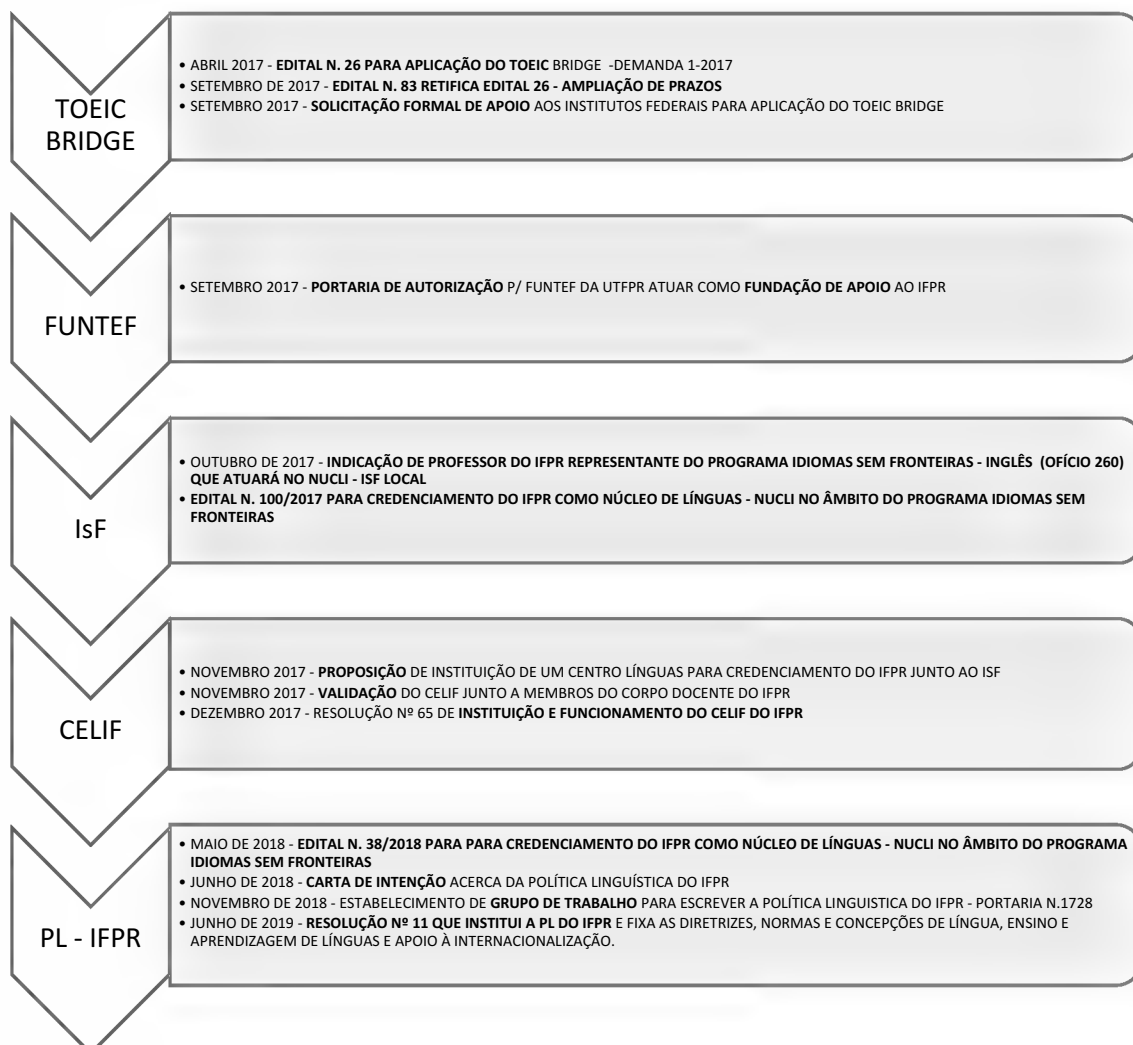
Esta análise não se restringe a aplicar conceitos estabelecidos previamente, pois procurou extrai-los do próprio *corpus* em análise, como ressaltou Brait (2007) quando comparou o movimento de análise da ADD com um amplo e intenso diálogo com o objeto de estudo, uma vez que é através dele que podemos reconhecer, recuperar e interpretar as marcas enunciativas que caracterizam os discursos, verificando como as vozes sociais estão ali presentes indicando a heterogeneidade constitutiva da linguagem. Somente depois desse diálogo é que passamos a esmiuçar campos semânticos.

Busco nesta análise compreender a Resolução nº 11 de 2017 enquanto prática de linguagem, a partir dos discursos materializados no documento, em sua cadeira enunciativa, perseguindo-os enquanto elos de uma teia discursiva, a partir de marcas deixadas pelos lugares sociais dos sujeitos em questão, que estão em relação com outros sujeitos e vozes sociais, evocando seu caráter ativo-responsivo. Ademais, procurei analisar a mencionada Resolução enquanto atividade de linguagem própria da esfera da educação, na sua forma composicional de gênero discursivo.

Para entender o contexto desta análise foi fundamental construir os cenários apresentados neste trabalho nas seções “1.1 Contexto e Problema”, “1.2.2 Instituição Participante”, além da “Parte 1” deste capítulo que tratou das narrativas autoetnográficas que foram elaboradas durante o percurso de pesquisa, na interação desta pesquisadora com o objeto de estudo.

Como mencionado acima, há documentos relacionados ao objeto de análise principal e por isso abaixo apresento uma linha do tempo para melhor localização do leitor no tempo-espço sobre o qual tratamos.

FIGURA 7 - LINHA DO TEMPO DA CONSTRUÇÃO DA PL DO IFPR



FONTE: a autora com base no Processo n. 23411.015802/2019-04

A partir do rastreamento do processo⁶⁹ que resultou na Resolução 65/2017 que estabeleceu a Política Linguística do IFPR, foi possível verificar que demandas externas, provenientes do MEC, a partir do Programa Idioma sem Fronteiras, influenciaram diretamente a política linguística no IFPR desde 2017, como mostra o

⁶⁹ A partir de 12 de setembro de 2018, o processo registrado fisicamente sob o n.º 23411.008594/2017-17 passou a ser tramitado de forma eletrônica no SEI, sob o número 23411.007207/2018-14.

processo de n. SEI 23411.007207/2018-14, onde foi encontrado um ofício de demanda do MEC, por intermédio da SETEC, de 13 de setembro de 2017, para que os Institutos Federais apoiassem à aplicação do teste TOIEC BRIDGE. A resposta do IFPR ao ofício foi enviada dia 06 de outubro pelo gabinete da Reitoria, onde a instituição manifestou interesse em tornar-se centro aplicador do exame TOEIC BRIDGE no âmbito do Programa Inglês sem Fronteiras.

Para efetivar o apoio solicitado pela SETEC era necessário que o IFPR se tornasse um posto aplicador, o que por sua vez exigia o credenciamento da instituição como Núcleo de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras (NucLi – IsF), como coloca o primeiro item 1.1 do edital, da seção que trata dos objetivos. Note que a criação de um Núcleo de Línguas está expressamente relacionada ao processo de internacionalização da instituição e que responde à uma política nacional externa ao IFPR, demandada por uma instância superior que em nível nacional, posteriormente, será reafirmada no programa de governo “Future-se” em 2018, mas que ao mesmo tempo é constituída como uma demanda interna também afirmada no PDI 2019-2023⁷⁰ da Instituição, no EIXO 2 de “Desenvolvimento Institucional”.

É importante também lembrar que nessa época vivíamos um governo federal não legítimo, em que Michel Temer assumiu o cargo de presidente após o golpe parlamentar de Dilma Rousseff, período em que começou a execução de uma agenda neoliberal agressiva com medidas tais como a PEC 55 (depois tornada emenda constitucional que congela os gastos do governo por 20 anos, limitando seu aumento apenas à inflação), a Reforma do Ensino Médio, Reforma da Previdência e Reforma Trabalhista. Em relação à política de gestão institucional superior, realizada pela Reitoria, vivemos longos anos de diferentes reitores interventores (de 2013 a 2019). Os primeiros anos de intervenção se deram por causa de uma operação da justiça federal que verificava casos de corrupção no IFPR⁷¹. Os últimos anos de intervenção ocorreram devida à judicialização do processo eleitoral de escolha de reitor de 2015

⁷⁰ Documento disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI-2019-2023-Revisao-2020.pdf>

⁷¹ Ação penal nº. 5037410-53.2013.4.04.7000/PR, relacionada à Operação Sinapse, deflagrada pela Polícia Federal no mês de agosto de 2013. Mais informações disponíveis em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/nota-de-esclarecimento-proferida-sentenca-sobre-operacao-sinapse/>

em que o candidato perdedor não aceitou o resultado do pleito. Com isso, até que a justiça federal decidisse o segundo caso, vivemos até 2019 uma gestão não democrática. No ano de 2017, quando da implementação do CELIF e do início formal do chamado processo de internacionalização, tivemos a execução de uma agenda especialmente autoritária que incluiu a retirada de diretores eleitos sem motivação justa em termos de interesse público e que, inclusive, feria a lei de criação dos Institutos Federais (Lei 11892/2008) e o decreto 6986/2009 que regulamenta a realização de eleições nos IFs. Como do mencionado reitor eleito que nunca pôde assumir o cargo, tivemos outro caso emblemático, no qual o diretor geral do campus de Paranaguá teve que recorrer à justiça para voltar à função⁷². Diante de tais similitudes entre a política local e a nacional, me parece impossível não traçar comparações, pois no IFPR também vivemos seis longos anos de uma “tutela de urgência”.

Quando da proposição do CELIF não fomos informados de que a instituição estava buscando um credenciamento específico junto ao Programa IsF para aplicação de exames TOEIC. Como comecei a apontar na análise das narrativas autoetnográficas, a instituição levou a um pequeno grupo de professores uma minuta sem que esta fosse adequadamente contextualizada, pois na minha opinião a discussão deveria ser precedida minimamente desse percurso histórico. E diante de proposições controversas naquela minuta sobre as quais viemos discutindo desde a introdução deste trabalho (a exemplo de contratações de professores sem a formação em letras), os professores ficamos aterrados e nada se falou sobre um contexto maior, como o de políticas nacionais, e tampouco tivemos a oportunidade de indagarmos sobre tais alinhamentos institucionais, a exemplo da parceria firmada com a FUNTEF, pois na época nós professores tampouco tivemos conhecimento sobre a questão. Ainda hoje não sabemos se o CELIF fará uso da fundação de apoio, embora saibamos que para operacionalizar aulas não gratuitas com a contratação de novos professores precisará fazê-lo. Segundo relatório da referida FUNTEF, somente em 2020 “o IFPR começou efetivamente a fazer projetos com a fundação em 2020”. Infelizmente até

⁷² AGRAVO DE INSTRUMENTO Nº 5041451-72.2017.4.04.0000/PR. TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL DA 4ª REGIÃO.

mesmo acessando aos relatórios de gestão desde 2017, a única informação disponível ao público é que

constitui objetivos gerais da FUNTEF-PR na consecução de objetivos relacionados com o ensino, a pesquisa e a extensão; e contribuir para a promoção do desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e cultural, da preservação ambiental e para o aprimoramento das relações entre a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, a sua comunidade e a sociedade, e também de igual forma para a Instituto Federal do Paraná – IFPR e Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS.⁷³ (FUNTEF-PR, 2019)

Pois bem, como havia dito, o principal documento que trago para discussão e análise é resultado da linha do tempo da Figura 7, mas para compreendê-lo se faz ainda necessário entender melhor a constituição do CELIF, centro que incumbido pela execução da política linguística do IFPR, tal como foi deliberado na Resolução n.º 11 de junho de 2019 que instituiu a “Política Linguística do IFPR”. Por isso, dediquei algumas das próximas páginas à análise da Resolução nº 65 de 13 de dezembro de 2017 que “dispõe sobre a instituição e funcionamento do Centro de Línguas do IFPR” – Celif” (doravante resolução do CELIF), para depois entrarmos efetivamente na análise da Resolução 11 que traz a PL do IFPR.

A resolução do CELIF possui um anexo, o regulamento do centro. Já em sua primeira seção, chamou a minha atenção a vinculação do centro de línguas à Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional – PROPLAN, sob orientação e supervisão pedagógica da Pró-reitoria de Ensino - PROENS. Fica difícil saber por que a administração superior do IFPR decidiu subordinar o CELIF à PROPLAN e não à PROENS, instância superior responsável direta pelas ações pedagógicas, mas esse ordenamento sugere algumas interpretações.

O CELIF tem atribuições pedagógicas, concernentes ao ensino de línguas, conforme seu Art. 4º: “o CELIF tem atribuição coordenar ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação na área de línguas”. Logo, seria expectável a vinculação do CELIF à Pró-reitoria de Ensino - PROENS ou então à Pró-reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PROEPPI. Contudo, a reitoria *pro-tempore* em exercício no ano de 2017 indicou sua vinculação à PROPLAN, tendo o Conselho

⁷³ Relatório de Gestão de 2019. Disponível em <http://www.funtefpr.org.br/institucional/relatorio>

Superior – CONSUP acatado tal proposição sem que houvesse nenhuma reivindicação por parte dos membros do conselho, conforme processo acessado. Como veremos adiante, antes de que o regulamento chegasse à última instância para a sua homologação⁷⁴, não há qualquer registro de questionamento por parte das outras pró-reitorias, assim como não foi encontrado nenhum pedido de esclarecimento por parte dos relatores dos conselhos pelos quais a Resolução n. 65/2017 passou.⁷⁵

Art. 2º O CELIF está vinculado à Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN), sob a orientação e supervisão pedagógica da Pró-Reitoria de Ensino (PROENS), e o desenvolvimento de suas atividades junto às Direções de Ensino no âmbito dos campi.

A subordinação do centro de línguas a uma pró-reitoria de caráter eminentemente administrativo nos remete a um movimento verificado pelos estudos sobre gestão da educação ou mesmo sobre privatização na educação, conforme apontamos neste trabalho na seção 2.1.4 e neste capítulo 4, Parte 1, respectivamente. Veja, quando à estrutura da instituição de ensino que subordina a sua atividade fim, a educação, a instâncias burocráticas que passam a desempenhar o papel condutor das políticas educacionais, precisamos estar alertas para não haja uma inversão de prioridades e para que não haja um direcionamento no sentido da divisão entre o planejamento e a execução, o decidir e o gerir, entre o dizer e o fazer. Esse tipo de estruturação não só tende a perpetuar tal prática, como também impede uma distribuição efetiva de poder decisório, o que seria esperado em uma gestão escolar democrática.

Quando nos deparamos com esse tipo de arranjo proposto no regimento do CELIF do IFPR, percebemos um movimento análogo ao que pode configurar o centro como núcleo simplesmente executor, órgão que pode ser estrangido a ser mero

⁷⁴ Todas as informações que estão disponíveis ao público no SEI podem ser consultadas no endereço https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_processo_pesquisar.php?acao_externa=protocolo_pesquisar&acao_origem_externa=protocolo_pesquisar&id_orgao_acesso_externo=0

⁷⁵ A Resolução Nº 65/2017 e seu Regulamento anexo passou por duas relatorias para posterior discussão e deliberação no Conselho de Ensino, Pesquisa e Pesquisa – CONSEPE, e no Conselho Superior, CONSUP. O CONSEPE, segundo a Resolução n. 48/12 do CONSUP, integra a estrutura do IFPR como órgão propositivo, consultivo, normativo e deliberativo, no que se refere às políticas institucionais de Ensino, Pesquisa e Extensão.

apêndice de outras instâncias administrativas de poder, uma vez que não lhe é outorgada autonomia. Segundo o site oficial a instituição, a PROPLAN tem como objetivo de

promover, acompanhar, consolidar e supervisionar as políticas de planejamento estratégico, tático e operacional da instituição visando ao pleno desenvolvimento institucional; **elaborar a proposta orçamentária anual do IFPR e propor mecanismos organizacionais de gestão orçamentária e financeira**, fomentando o pleno desenvolvimento das atividades administrativas, acadêmicas, de ensino, pesquisa e extensão; bem como, **consolidar as informações** gerenciais e estatístico-educacionais, elaborando anualmente o relatório de gestão e a prestação de contas institucional.⁷⁶ (grifo meu)

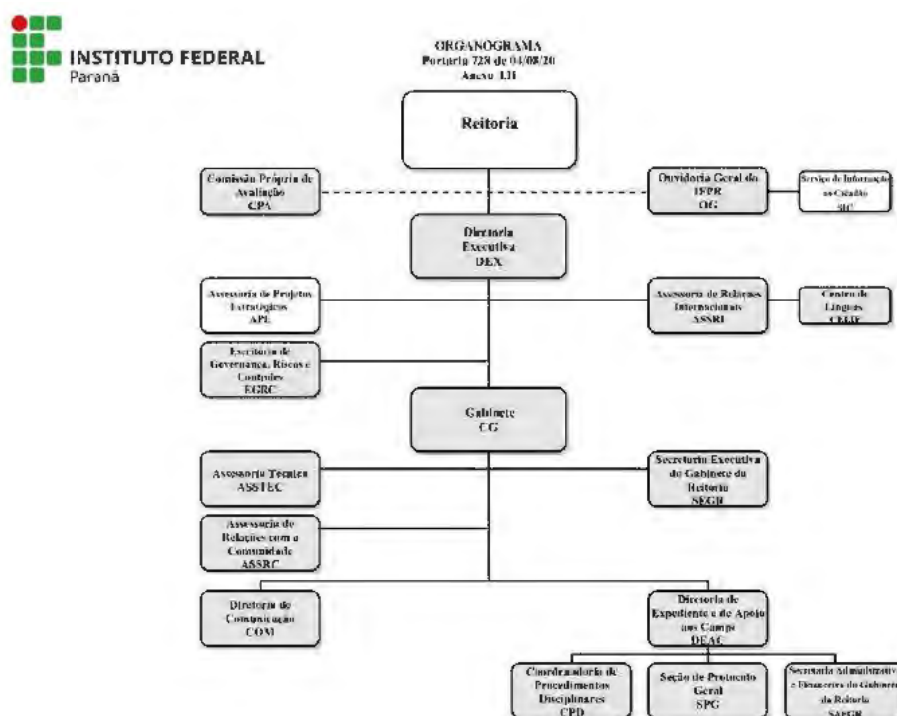
Logo, a sua natureza administrativa e financeira é evidente, uma vez que sob sua responsabilidade estão a elaboração da proposta orçamentária da instituição e a prestação de contas de toda a organização. Dentro dessa singular atribuição, lhe são conferidas funções “estratégicas, táticas e operacionais”, que interpretamos como a busca de uma visão holística ou sistêmica da instituição, isto é, uma visão macro (estratégica) de longo prazo, e também micro, técnica (tática) de curto prazo, concentradas para o cumprimento de metas. Esse conjunto de papéis deve estar não apenas articulado à missão e visão do IFPR, mas a estes servir em direção ao desenvolvimento social, local e regional, conforme regimento e PDI da instituição. O fato de o CELIF vincular-se à uma pró-reitoria administrativa pode ser uma evidência não só de uma heteronomia imposta, mas também de uma sujeição da finalidade educacional a atividades burocráticas.

Ao pesquisar novamente os documentos institucionais citados no endereço eletrônico oficial do IFPR, encontramos que CELIF foi alocado recentemente sob a “Assessoria de Relações Internacionais – ASSRI pela Portaria N. 258 de 11/03/2020, ainda que o site institucional continue indicando o seu funcionamento dentro da PROPLAN, inclusive no mesmo endereço físico e número de telefone. Entendemos que com o novo organograma, novamente atualizado em 04/08/20 pela Portaria n.728 e apresentado na FIGURA 8 – ORGANOGrama DO IFPR DE 04 DE AGOSTO DE

⁷⁶ Informação disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/institucional/pro-reitorias/pro-reitoria-de-planejamento/> Acesso em 10 de julho de 2020.

2020, veremos revogada a subordinação formal do CELIF à PROPLAN, junto com a Resolução Nº 65 de 13 de dezembro de 2017.

FIGURA 8 – ORGANOGRAMA DO IFPR DE 04 DE AGOSTO DE 2020



FONTE: IFPR, 2020.

Em relação às ações de internacionalização, o documento de instituição do CELIF indica que este tem a função de colaborar com a ASSRI, conforme o parágrafo único do artigo 4º do seu regimento.

Art. 4º O CELIF tem por atribuição coordenar as ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação na área de línguas, para as comunidades interna e externa, com vistas à inclusão social, à diversidade cultural e à interculturalidade.

Parágrafo único. O CELIF colaborará com as ações de internacionalização do Instituto Federal do Paraná em conjunto com a área de Relações Internacionais mediante a análise e aprovação do Conselho do CELIF.”

São numerosas as menções que o documento faz ao processo de internacionalização da instituição. Dentre os oito objetivos atribuídos ao CELIF, cinco se relacionam diretamente ao processo de internacionalização e mobilidade acadêmica:

Art. 5º São objetivos do CELIF:

- I. fomentar o ensino de línguas no âmbito do IFPR para a comunidade interna e externa;
- II. oportunizar à comunidade interna do IFPR a aprendizagem de **línguas que possibilitem a mobilidade acadêmica e a cooperação internacional de forma a estabelecer e desenvolver as relações internacionais**;
- III. fomentar o **ensino da Língua Portuguesa e da cultura brasileira para estrangeiros**;
- IV. realizar pesquisas para a melhoria das atividades e do ensino de línguas;
- V. ofertar cursos de Braile e Libras;
- VI. **capacitar discentes e servidores do IFPR para a realização de testes de proficiência de línguas estrangeiras**;
- VII. **formar em idiomas considerando a produção de conhecimento, a circulação do conhecimento e propriedade intelectual**
- VIII. **desenvolver e aplicar exames de proficiência em línguas estrangeiras.** (grifo nosso)

Há certo grau de detalhamento dos objetivos do centro, também manifestados na existência do artigo seguinte, que especifica as suas ações. Composto por dez itens, o Artigo 6º também demonstra a orientação do CELIF para as relações internacionais, incluindo (ou privilegiando) uma mobilidade acadêmica internacional, seja para envio de estudantes e/ou servidores, seja para o recebimento de estrangeiros. Não se faz menção a quais línguas serão escolhidas para os cursos e nem aos países com os quais se deseja manter relações.

Artigo 6º – São ações do CELIF:

- I. ofertar cursos de línguas para a comunidade interna e externa do IFPR, possibilitando o **desenvolvimento de competências comunicativas**.
- II. ofertar seus **cursos em níveis básico, intermediário e avançado** ou apenas em um ou dois desses níveis dependendo das necessidades e do contexto local, e nas modalidades de ensino presencial e a distância;
- III. ofertar **cursos para fins específicos** que possibilitem aos seus egressos realizar demandas de acordo com o contexto no qual estejam inseridos, tais como: **preparatório para exames de proficiência em Línguas, leitura instrumental, formação continuada de professores de línguas estrangeiras**, entre outros;
- IV. elaborar **edital** para a seleção de candidatos aos cursos de idiomas;
- V. elaborar **Plano Anual de Trabalho**;
- VI. buscar o **credenciamento, junto ao INEP, para ser Posto Aplicador do Exame Celpe-Bras**, Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros;
- VII. aplicar exames e/ou encaminhar as comunidades interna e externa para realização de **exames de proficiência**;
- VIII. **organizar, aplicar e certificar exames de suficiência** em Línguas para Cursos de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) no Brasil;
- IX. estabelecer **parcerias interinstitucionais** para o fortalecimento do CELIF de Línguas;
- X. **emitir certificados** para cada nível dos cursos de idiomas ofertados no CELIF de Línguas.

O primeiro item das ações determinadas pelo regimento menciona o “desenvolvimento de competências comunicativas”, perspectiva dissonante da que adotamos, também em desacordo com orientações curriculares nacionais como os PCNs e OCEMs ainda vigentes enquanto a BNCC é implementada. Para um alinhamento da proposta educativa a essas orientações, seria necessário propor a superação de uma abordagem comunicativista. Como apontamos em seções anteriores deste trabalho, diferentes concepções de ensino de línguas são legitimadas e colocadas em prática no ensino de línguas estrangeiras, mesmo estando em contradição com parâmetros nacionais (MARQUES, 2018). No caso do IFPR podemos perceber análoga incoerência no regimento do CELIF, o que nos leva a duvidar da participação ativa dos professores de línguas da instituição na elaboração desse documento.

Ocorre que, no documento que precede a *política linguística de jure* do IFPR, a documentada na Resolução 11 da instituição, também constataremos movimentos que podem ser interpretados como desconexos a um projeto nacional anterior. Ademais, prever “realizar pesquisas para a melhoria das atividades e do ensino de línguas”, no item IV do Art. 5º e não fazer referência a conceitos e práticas mais atualizadas e ainda revelar uma concepção de língua como objeto ou instrumento a ser adquirido, típica de uma abordagem comunicativista, parece ser mais uma contradição lógica. Como abordamos anteriormente na revisão teórica de meu trabalho, pesquisas mais atuais partem de uma postura epistemológica diametralmente distinta, que entende as línguas não só como conhecimento a ser construído socialmente, mas a partir de práticas significativas de ampliação de repertórios linguísticos e comunicativos, isto é, práticas sociais constituídas por negociações de sentidos e de identidades. Como apontei no referencial teórico deste trabalho, um enfoque contemporâneo de educação linguística crítica parte de outras concepções linguísticas e busca tomar atitudes éticas e políticas a partir de uma relação dialógica com diferentes atores sociais, o que seria impossível se partíssemos de uma visão homogeneizante de língua. Por isso, nunca nos parece exagero reiterar que devemos ser críticos e reflexivos, e sempre repensar as nossas práticas e as nossas relações com o outro, aquele (ou esse) que nos oferece a oportunidade de nos transformar, como no conceito de exotopia bakhtiniana, pois somente o outro possui um excedente de visão em relação a mim, e por isso somente o outro pode acrescentar-me verdadeiros novos sentidos.

Outra prática típica de uma abordagem comunicativista é dividir cursos e em níveis como determina o item II do regimento “ofertar seus cursos em níveis básico, intermediário e avançado ou apenas em um ou dois desses níveis dependendo das necessidades e do contexto local, e nas modalidades de ensino presencial e a distância”. Aqui sugere-se que existe uma classificação *a priori* a ser adotada, comparável à classificação do Quadro Comum Europeu de Referência (QCER), que fundamenta amplamente os livros didáticos comunicativos utilizados nas redes públicas e privadas de ensino, seja em cursos livres ou regulares da educação básica, ou mesmo em exames de proficiência. Não obstante, indicar uma orientação em detrimento de outras pode significar um fechamento a outros modos de conceber o ensino/aprendizagem de línguas. Perguntas que pairam sem resposta giram em torno de se essa organização em níveis é adequada para a nossa realidade ou à realidade que queremos construir, isto é, se não podemos ou deveríamos pensar em outros parâmetros que não sejam os utilizados por uma elite global, europeia ou estadunidense. Se o mundo contemporâneo se apresenta translíngue, por que direcionaríamos o ensino de línguas para uma perspectiva que apaga a inerente heterogeneidade das línguas? É minimamente conflitante afirmar que se quer avançar em pesquisas na área quando se ignora a existência de outras concepções de línguas ou quando se manifesta um distanciamento de visões mais contemporâneas sobre as línguas. Considerá-las como meros instrumentos a serem adquiridos tem sentido para um ensino utilitarista, instrumental ou tecnicista. Somente nesse sentido é que são úteis os enquadramentos dos processos de ensino/aprendizagem em níveis hierárquicos ou estágios de aprendizagem.

Esse direcionamento do regimento do CELIF nos remete ao “plurilinguismo pan-europeu”, de 30 anos atrás, que claramente seguiu uma lógica neoliberal para o que chamamos de ensino “globalmente harmonizado”. As competências dispostas no QCER, que se configurou como a base comum dos currículos das línguas na Europa, obedeceram a tendências homogeneizantes da língua que apagam conflitos e disputas sociais quando uma língua ou variedade é privilegiada em detrimento de outras nos cursos de idiomas estrangeiros. O QCER constituiu os objetivos e as finalidades da política linguística na União Europeia dos últimos anos, voltada principalmente para o atendimento de demandas econômicas da região. Nesse contexto, para assegurar o desenvolvimento almejado, a União Europeia realizou uma adequação de seus currículos, padronizando os cursos em níveis de competência

(básico, intermediário e avançado) para “facilitar” a mobilidade acadêmica e as novas relações que a união europeia decidiu estabelecer.

Tomando como exemplo esse tipo de orientação que satisfaz a fins sobretudo comerciais, podemos estar assumindo a mesma tendência homogeneizante, sob o pretexto de também assegurar o desenvolvimento regional e local. É possível que se esteja apenas reproduzindo um modelo que deveria ser repensado ou superado, e não tomado como “natural”, tal como se faz com as classificações dos cursos em níveis de competência. Por isso, em certa medida é possível afirmar que o regulamento do CELIF se abre a uma lógica de reforço de conteúdo, de competências e de avaliação, nos termos de “qualidade, eficiência, eficácia”, que se associam a ideia de formação de um exército de reserva para as novas configurações do trabalho e os atuais processos de produção (PACHECO, 2007). A partir de meu horizonte, se é objetivo do CELIF desenvolver pesquisas, “considerando a produção de conhecimento, a circulação do conhecimento e propriedade intelectual” (item VII, Art. 5º), deveríamos nos abrir a outras perspectivas não eurocentradas e não anglonormativas, renunciando a um hábito monológico tão enraizado.

Ainda sobre o tipo de programa de ensino que o regimento do CELIF sugere implicitamente, observamos uma orientação voltada para uma assimilação social, no sentido de um deslocamento linguístico em direção à língua-alvo, o que não contribui para a superação de uma visão monolíngue. Esse direcionamento nos recorda o estudo de Ofelia García (2016) sobre programas bilíngues, como o de transição, que raramente conseguem contribuir para o desenvolvimento de estudantes bilíngues porque focalizam as línguas mantendo distintas práticas e identidades linguísticas separadas, reiterando a ideia de que haveria uma fronteira rígida entre as línguas.

Também sobre o Artigo 6º do regimento em questão que trata sobre as ações do CELIF, de 10 atividades elencadas, 5 versam sobre exames de proficiência ou fazem referência a aferição de competências, como é o caso do item X que aborda as certificações que seriam expedidas pelo centro. Os termos aparecem no documento como:

- preparatório para exames de proficiência (item III),
- credenciamento, junto ao INEP, para ser Posto Aplicador do Exame Celpe-Bras (item VI);

- aplicar exames e/ou encaminhar as comunidades interna e externa para realização de exames de proficiência (item VII)
- organizar, aplicar e certificar exames de suficiência em Línguas para Cursos de Pós-Graduação (item VIII)
- emitir certificados para cada nível dos cursos (item X)

Ainda que possam responder a demandas da comunidade, o que verifico na análise empreendida é evidente o comprometimento do CELIF com exames de proficiência, tal como solicitou a SETEC. Vale lembrar que esses testes se vinculam a esforços pela elaboração de indicadores de eficiência e eficácia na educação que no caso da internacionalização se traduzirá na possibilidade da mobilidade acadêmica internacional. No âmbito do ensino de línguas, são acompanhados de uma adequação do ensino para fins “instrumentais” ou “específicos”, e estão intimamente conectados a questões econômicas que na verdade visam a ganhar mercados (FARACO, LORENZETTI, 2019), o que não necessariamente prepara os indivíduos para a vivência em outro país.

Além disso, também se faz necessário reiterar que esses testes são ferramentas que criam *políticas de facto* e transformam ideologias da linguagem em práticas linguísticas naturalizadas, tendo efeitos críticos e complexos que devem ser motivo de grande atenção da instituição que dele faz uso, pois frequentemente encobrem agendas políticas que acabam por moldar os currículos, predefinir ofertas, a exemplo de cursos preparatórios que declaradamente tem a proficiência como fim. Contudo, outros cursos também podem ser levados a ter a mesma orientação. Portanto, uma política linguística que envolva cursos de línguas do CELIF deveria ponderar, por exemplo, sobre os padrões de correções construídos pelos exames de proficiência que vai aplicar, oportunizando aos estudantes não só o contato com a heterogeneidade das línguas, mas também com reflexões sobre as relações entre língua e ordem social, desnaturalizando as línguas que são construídas por esses testes.

Aqui reiteramos Shohamy (2006) que demonstrou como testes de proficiência funcionam como mecanismos de política linguística que frequentemente acabam em violações de direitos linguísticos e de princípios democráticos de liberdade dos indivíduos, além de repetidamente perpetuarem e legitimarem processos de exclusão

e discriminação. Assim como o faz a autora, não defendemos abolir os exames de proficiência, mas sustento a necessidade de monitorar continuamente o seu uso e seus efeitos, em colaboração e envolvimento de todas as partes interessadas, principalmente estudantes e professores.

Embora houvesse a intenção declarada de aplicar o exame TOEIC, o único exame que é especificado no regimento do CELIF é o Celpe-Bras, fato que exibiria uma preocupação com os estudantes que seriam recebidos no IFPR, e reiterando a vocação do CELIF em executar ações em prol da internacionalização do Instituto. Em relação à agenda desse processo de internacionalização, precisamos também inferir suas pautas a partir dos encaminhamentos que se relacionam com a própria instituição do centro de línguas, além de consultar outras fontes que possam auxiliar no seu entendimento.

Assim como expus anteriormente, para analisar os enunciados discursivamente é necessário recorrer à sua cadeia enunciativa, isto é, percorrer as relações que se estabelecem em resposta a outros acontecimentos discursivos. Por isso, fez-se necessário investigar a partir de outras fontes para compreender o vínculo da institucionalização do CELIF com outros possíveis agentes intervenientes, como o são os programas de governo. Para tanto recorri ao SEI (Sistema Eletrônico de Informação) onde se encontra disponível o processo administrativo n. 23411.008594/2017-17 que deu origem à resolução 65/2017 que instituiu o CELIF e homologou o seu regulamento. A partir desse outro documento foi possível averiguar que a institucionalização do CELIF por parte da reitoria do IFPR também foi concretizada em resposta à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, órgão do MEC que solicitou formalmente apoio a todos os institutos federais para a realização do exame de proficiência TOEIC Bridge em todo território nacional no ano de 2017. O memorando que abre o processo citado menciona a necessidade do credenciamento do IFPR como centro aplicador do teste de proficiência em língua inglesa, o que por sua vez está atrelado a sua participação no Programa Idiomas sem Fronteiras.

FIGURA 9 - MEMORANDO DE ABERTURA DO PROCESSO DA “POLÍTICA LINGUÍSTICA DO IFPR”

10.11/2017

Memorando Eletrônico - SIPAC



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ
PRO-REITORIA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PROPLAN)



MEMORANDO ELETRÔNICO Nº 134/2017 - PROPLAN
(11.07.05)
(Identificador: 201768317)

Curitiba - PR, 10 de Novembro de 2017.

PRO-REITORIA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PROPLAN)

Assunto: Constituição do IFPR como Centro Aplicador do teste TOEIC

Processo: 23411.008594/2017-17

O Idiomas sem Fronteiras é uma iniciativa do MEC, com o objetivo de estimular o estudo de línguas estrangeiras entre os estudantes brasileiros. Os cursos e os testes de proficiência são promovidos gratuitamente, graças à parceria estabelecida com universidades e institutos em todo o país.

O Programa IsF é regulamentado por portarias e normativas emitidas pelo Ministério da Educação e as ações do Programa são divulgadas por meio de editais emitidos pelo MEC (SESU e SETEC). Tais documentos são publicados no Diário Oficial da União e podem ser acessados aqui no Portal IsF, porém para participação nesses Editais faz-se necessário a devida adesão e cadastramento como NÚCLEO DE LÍNGUAS e CENTRO APLICADOR DE TESTES DE PROFIÊNCIA. Fonte: <http://isf.mec.gov.br/documentos>

O IFPR ainda não atua como Centro Aplicador na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - REEPCT diferentemente da maioria das Instituições Federais da Rede, muitas já realizam a aplicação dos testes TOEIC Bridge gratuito no âmbito do Programa Inglês sem Fronteiras aos seus estudantes desde 2014.

A qualquer dos nossos alunos que deseja estudar fora do país por programas ou bolsa de estudos será necessário fazer um teste de proficiência em línguas. Estes exames servem para comprovar a aptidão do aluno com um segundo idioma, e muitas vezes é obrigatório em processos seletivos de empresas no Brasil ou de universidades no exterior. Destaca-se, dessa forma, a importância do tema.

Entendemos que há singularidade do serviço, sendo muito importante o cadastro como Centro Aplicador e a consequente realização do mesmo da forma mais célere possível pela nossa Instituição. É válido registrar desta forma o interesse institucional presente nesta motivação, considerando que os resultados:

1. Podem ser usados como nívelamento em programas de língua inglesa.
2. Serve como motivação para os alunos iniciais, por ser uma certificação reconhecida internacionalmente.
3. Usado por empresas para monitorar o benefício no idioma inglês nos níveis iniciais.
4. O TOEIC por mais de 30 anos tem sido o padrão mundial para aferição internacional no idioma inglês para o mercado de trabalho. Hoje ele é utilizado por mais de 14.000 empresas, agências governamentais e programas de idiomas em mais de 150 países.

O TOEIC é um exame internacional que mede a proficiência em inglês de uma pessoa em situações voltadas ao mercado de trabalho e também do dia a dia. Várias empresas já incorporaram este exame ao seu processo seletivo fazendo com que pessoas com maior pontuação obtenham as melhores vagas dentro de suas empresas.

O teste TOEIC Bridge é o exame utilizado por escolas de idiomas, empresas e agências governamentais em todo o mundo e voltado para a aferição do idioma sendo composto pelas sessões de Listening e Reading.

Dessa forma, a constituição do IFPR como Centro Aplicador do teste e adesão ao programa NuCLI é de extrema importância a fim de reorganizar e desenvolver a proficiência em línguas dos nossos estudantes elegíveis os programas ciência sem fronteiras e a outros programas de intercâmbio internacionais.

Cordialmente,

FONTE: SEI IFPR.- Processo n. 23411.015802/2019-04 (grifo meu)

O memorando que abre o primeiro volume do processo, inicialmente físico, e posteriormente digitalizado foi firmado pelo pró-reitor de administração e planejamento. Esse documento explicita que para atender à solicitação apoio feita pela Setec para a realização do TOEIC será necessário aderir ao programa Idiomas sem Fronteiras – IsF e cadastrar o IFPR como Núcleo de línguas - NUCLI e Centro Aplicador do teste de proficiência TOEIC Bridge (segundo parágrafo).

A SETEC é a secretaria do MEC “responsável por formular, planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas de Educação

Profissional e Tecnológica (EPT)” e “além de coordenar nacionalmente a política de EPT, a SETEC responde pela manutenção, supervisão e fortalecimento das instituições que compõem a Rede Profissional, Científica e Tecnológica.”⁷⁷ Em 13 de setembro de 2017 a SETEC solicitou a todos os dirigentes dos institutos integrantes da RFEPECT, via ofício-circular de n.26/DPE/SETEC/SETEC-MEC, apoio para aplicação dos testes TOEIC Bridge a estudantes⁷⁸. Ocorre que, como já disse anteriormente, para atender a essa solicitação realizada pela SETEC, instância a qual o IFPR está subordinado, este precisava realizar o credenciamento e obter autorização como Centro Aplicador do exame, como consta no 4º parágrafo do ofício n. 26, e tal como aparece no memorando da Figura 9. Logo, temos a confirmação de que todo processo que desemboca na institucionalização do CELIF e na oficialização de uma política linguística para o IFPR é desencadeado pela demanda apresentada pelo MEC.

Nesta análise que parte de uma abordagem dialógica-discursiva, é fundamental averiguar como se deu esse diálogo entre diferentes instâncias de autoridade. Os documentos acessados demonstram que de fato é esse credenciamento para a aplicação de um teste de proficiência é que resultou na elaboração na política linguística declarada, oficial, do IFPR. Não obstante, as interpretações locais podem estabelecer outras relações, pois ainda que as informações acessadas sejam públicas, o processo administrativo não é de fácil leitura para quem não está habituado a este gênero de texto e tampouco a plataforma é acessível em termos de usabilidade. Como professora da instituição com certa familiaridade com a plataforma e processos administrativos, pude acessar a esses documentos e interpretar esse caminho que

⁷⁷ Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em 10/08/2020.

⁷⁸ Não tivemos acesso ao contrato realizado entre o MEC com a empresa ETS no endereço eletrônico <http://compras.dados.gov.br/> que disponibilizaria os dados de compras do governo da empresa inscrita no CNPJ 13.633.267/0001-68 MASTERTEST CERTIFICACAO INTERNACIONAL E COMERCIO DE MATERIAIS DIDATICOS LTDA. Em toda rede pública de IES houve a aplicação de pelo menos 500 mil testes, segundo o site da fornecedora, sem contar os exames aplicados em diferentes estados federativos que também celebraram contrato com a Mastertest. Dentre as informações acessadas no portal de informação averiguamos que o valor total do contrato em 2018 foi de R\$ 4.515.000,00 e a empresa ainda gozou de inexigibilidade de licitação em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/27551951/do3-2018-06-27-extrato-de-inexigibilidade-de-licitacao-n-10-2018-uasg-150002-27551946).

narro, que vai em direção a um ensino que trata a língua como uma espécie de produto mercadológico que inclusive poderá passar pela iniciativa de viés privatista que o CELIF abre caminho.

No ofício-circular, elemento provocador das ações que estamos analisando, podemos observar anotações realizadas por algum servidor, possivelmente o que assina o memorando de abertura do processo. Há nessa página um nome próprio escrito em caneta esferográfica azul (paginação 10 do processo físico impresso posteriormente digitalizado). Como esse é o primeiro nome da servidora que assumiu a coordenação do Inglês sem Fronteiras no âmbito do Programa de governo “Idiomas sem Fronteiras” (IsF), em 2018, pela portaria n. 830 de 15 de junho expedida pelo gabinete do reitor, deduzo que é a ela que a anotação faz referência e que a servidora esteve presente nos encaminhamentos realizados para o credenciamento do IFPR como posto aplicador. Logo, quando da proposição de credenciamento, a administração possivelmente já se havia escolhido o servidor que assumiria a coordenação IsF-Inglês.

Em relação ao ofício despachado pela SETEC, permanecem lacunas, pois ele não foi incluído de maneira integral quando da sua digitalização. No primeiro volume do processo de credenciamento do IFPR como Centro Aplicador do exame TOIEC Bridge disponibilizado no SEI há apenas duas páginas desse ofício, sendo a seguinte digitalizada parcialmente, na posição horizontal, o que nos impossibilitou a averiguação de mais informações. Na sequência do processo foram inseridos uma série de documentos que demonstram a preocupação/desejo do órgão/ servidor proponente em participar das políticas propostas:

- pág.13 - um modelo de ofício para encaminhar a inscrição do IFPR no edital n. 26/2017
- pág. 14 - a retificação do edital publicada no diário oficial da união em 5 de setembro do mesmo ano,
- pág. 15 a 17 – uma relação de instituições da Rede Federal EPCT credenciadas com o nome de respectivos representantes (não é possível compreender a origem dessa relação, pois o número que ali consta está na base de dados do MEC, a qual não tivemos acesso)
- pág. 18 – relação de inscritos por instituição da RFEPCT, disponibilizada pela empresa Mastertest em 10/08/2017

- pág. 20 – notícia retiradas do site do Programa IsF, anunciando a abertura das inscrições dos estudantes da rede
- pág. 20 – notícia retiradas do site do Programa IsF, anunciando a nova aplicação do teste TOEFL ITP
- pág. 22 a 30 – cópias de páginas do manual do estudante que se submeterá a prova
- pág. 31 – infográfico com passo a passo para a inscrição do aluno
- pág. 32 a 34 – infográficos para informar aos candidatos dos editais de inscrição em cursos de alemão, espanhol, francês, italiano e japonês
- pág. 35 – *print scream* das instituições credenciadas como aplicadoras
- pág. 36 a 42 – cópia de comunicação realizada com a Setec para manifestação de interesse em tornar-se centro aplicador do TOEIC Bridge
- pág. 43 a 47 – indicação de representante como coordenador geral do IsF no IFPR junto ao programa IsF, ofício n. 260/2017 - Gabinete/Reitoria/IFPR,
- pág. 48 a 59 – documentos encaminhados para o cadastramento dos representantes, termos de adesão e fichas cadastrais
- pág. 59 a 66 – edital 96/2017 para processo seletivo de realização de curso online do programa IsF, que inclui estudantes de graduação, pós-graduação e professores da educação básica vinculados às secretarias locais. nesse edital a instituição participante deve oferecer tutoria presencial ou virtual
- pág. 67 – cópia da portaria de indicação do coordenador geral do IsF
- pág. 68 – ofício circular da Setec aos dirigentes da rede de EPT, com texto parcialmente digitalizado
- pág. 70 – edital 100/2017 com os critérios de participação sublinhados, tais como: disponibilizar espaço, estrutura e recursos humanos ao NucLi-IsF; submeter planilha de dados com o público-alvo; estar em situação regular com o MEC; comprometer-se oficialmente a aplicar os exames em 2017; **incluir na proposta de credenciamento a política linguística da instituição ou minuta de política linguística, que deverá ser aprovada pelo Conselho Superior.**

Ainda sobre o processo administrativo que traz a documentação de credenciamento do IFPR como NucLi-IsF para ser posto aplicador de exames de

proficiência, conta da informação de que período 36 institutos já eram credenciados, assim como 14 escolas técnicas vinculadas a universidades federais.

Sobre a modalidade do teste ao qual o processo se refere, segue informação obtida do site web do MEC:

o TOEIC Bridge™ é um teste de proficiência em língua Inglesa para pessoas cuja língua materna não é o Inglês. O teste foi desenvolvido para candidatos do nível iniciante até o pré-intermediário. O teste é adequado a alunos ou qualquer pessoa que use o idioma inglês para estudos, trabalho ou viagem. O teste proporciona **uma aferição e pontuação válida e confiável** aos interessados. O teste TOEIC® - Teste de Inglês para **Comunicação Internacional** é também um teste de proficiência para pessoas cuja língua materna não é o Inglês e vai do nível básico até o avançado. O teste TOEIC Bridge é diferente do teste TOEIC. O teste TOEIC Bridge foi desenvolvido especialmente para candidatos iniciantes a intermediário, de modo que **o teste TOEIC Bridge não é tão difícil como o teste TOEIC**⁷⁹. (grifo meu)

Do trecho acima gostaria de destacar que o exame se compromete a aferir conhecimentos, que possui padrões internacionais, mas o TOEIC Bridge™⁸⁰ vendido para o mercado estatal brasileiro não é um teste tão difícil quanto o original. Note-se que são todas marcas registradas que ganharam toda uma validação do MEC que inseriu o teste em praticamente toda a rede de IFEs. Os testes TOEIC Bridge® foram redesenhados para atingir esse mercado específico e adota um programa de testes em módulos que podem ser adquiridos separadamente, conforme citação direta da página oficial da empresa.

Conforme o uso e o aprendizado do inglês evoluem e mudam, é cada vez mais importante obter uma **imagem completa e precisa da proficiência inicial de um indivíduo em todas as quatro habilidades de comunicação no idioma inglês. Para atender às necessidades do mercado, a ETS lançou os testes TOEIC Bridge® reprojatados em mercados selecionados.** Este conjunto abrangente de avaliações inclui todas as quatro habilidades essenciais de comunicação - ouvir, ler, falar e escrever - e mede a proficiência de inglês básica a intermediária na vida cotidiana e em cenários comuns de trabalho.

⁷⁹ http://isf.mec.gov.br/images/2016/marco/TOEIC_BRIDGE_Test_Taker_Handbook.pdf

⁸⁰ “TM” é uma versão em inglês de marca registrada que comumente no Brasil representamos com ®. Significa *trade mark*, ou marca comercial, que inclui não só os produtos, mas também serviços que são protegidos judicialmente quando registrados por autoridades governamentais competentes, como Instituto Nacional da Propriedade Industrial – INPI no Brasil. As marcas registradas são uma espécie de “propriedade intelectual” e no mercado são utilizadas para agregar de valor nas transações comerciais, visando, obviamente, o aumento das vendas e dos lucros.

Habilidades individuais podem ser combinadas em **módulos de teste complementares, oferecendo flexibilidade, eficiência e conveniência**. Como parte do programa TOEIC® mundialmente reconhecido, os testes TOEIC Bridge reprojatados avaliam a proficiência básica no idioma inglês com o **mesmo rigor e confiabilidade que o teste TOEIC®** Listening and Reading e TOEIC® Speaking and Writing.
<https://www.ets.org/toEIC/redesigned-bridge-tests/>

Note que estamos falando de marca comercial, mundialmente conhecida e protegida, que é inserida em instituições públicas de ensino com pouca ou nenhuma discussão com os profissionais da área no caso do IFPR. A meu ver, assim como aponta Adrião (2016), são inúmeras as formas de ideologias privatistas entrarem na escola pública e esse seria um exemplo. E como já destacamos acima, o teste também se baseia nos princípios de eficiência e eficácia, utiliza da flexibilidade, marcando o seu enquadre em uma perspectiva neoliberal. Sobre a concepção de língua que carrega, é evidente seu caráter comunicativista. Na minha opinião seria muito mais proveitoso se pudéssemos contar com exames que tivessem por objetivo preparar estudantes para a vida acadêmica em outros países e que tratasse a língua a partir de um viés intercultural que abordasse múltiplas práticas de linguagem com as quais um estudante precisará envolver-se pra viver em outro país. O trabalho com repertórios comunicativos, linguísticos e culturais, com práticas híbridas, com exemplos de diferentes modos de convivência e de expressão de comunidades e/ou grupos sociais, distintas formas de ser / de identidades sociais, maneiras de agir cooperativamente e mesmo estudar a formação de comunidades poderia ser muito mais valioso para o estudante que pretende realizar um intercâmbio. Embora as instituições exijam determinados testes para uma mobilidade acadêmica no exterior, uma política linguística institucional não poderia ainda hoje limitar-se a aplicar um teste comercial.

Ainda sobre o credenciamento do IFPR como centro aplicador de exames no âmbito do programa Idiomas sem Fronteiras, sinalizo que segundo relator do processo, a instituição conseguiu em 2017 iniciar também o processo para ser aplicadora do teste TOEFL ITP, mas somente em setembro de 2018, através do Edital no 63/2018 MEC, por meio de um termo aditivo, o IFPR tornou-se aplicador dos testes TOEIC Bridge. Com isso seguiram as indicações para coordenador geral e coordenador pedagógica do IsF na instituição, nomeações que não foram amplamente divulgadas e sobre as quais só tomei conhecimento após o rastreamento realizado

para a pesquisa documental desta tese. Feitas as indicações para as funções de coordenação iniciaram-se as aplicações de testes TOEIC Bridge e TOEFL ITP em 14 campi do IFPR.

No mês de outubro de 2018, houve o “II Encontro do CELIF” quando uma história diferente da constituição do CELIF foi contada aos participantes (muito diferente daquela que narrei anteriormente neste trabalho de tese). Nessa ocasião do encontro foi o momento em que foi proposto o GT para a construção e discussão das “Políticas Linguísticas no IFPR”. Tive acesso ao arquivo de apresentação das coordenadoras e selecionei abaixo slides que demonstram uma tentativa de construir um discurso para legitimar o CELIF como uma política institucional.

FIGURA 10 - HISTÓRICO DO CELIF CF. COORDENAÇÃO 2018



FONTE: Apresentação Institucional CELIF 2018, p. 2

Note que é feita a menção ao projeto do campus Palmas que já em 2012 utilizava o nome CELIF para designar o seu centro de línguas, demonstrando também a preocupação do IFPR em criar uma história que inclui os centros de línguas locais e outras ações referentes a línguas estrangeiras anteriores ao CELIF institucional de 2017. Isso demonstra que houve certa uma preocupação com possíveis tensões ou mesmo com a valorização de profissionais que já empreendiam ações de ensino de línguas à comunidade externa (cursos de extensão e FIC). Logo, algumas nomeações que sucederam procuraram considerar professores envolvidos com o CELIF de Palmas, indicados para desempenhar a função de representante institucional no âmbito do IsF e vice coordenador geral do CELIF. Entretanto, vale destacar que isso não significa necessariamente que houve ampla participação do corpo docente na concepção. A leitura que me permito fazer é que com essas indicações se dissiparam

possíveis resistências, mesmo que a atitude significasse a apropriação do nome do projeto de Palmas, descartando em um primeiro momento sua história, mas abarcando-a quando fosse interessante. A meu ver há um consentimento por parte dos professores envolvidos. Assim, depois do II Encontro do CELIF, após a construção dessa outra narrativa, é possível uma interpretação de que o CELIF nasceu de um projeto de extensão de Palmas, de processo de valorização de uma ação local, de um campus, que teria passado a ser uma “ação institucional” multicampi. Contudo, continua sendo possível a minha interpretação anterior que ilustra como determinadas manobras são realizadas para conseguir a adesão dos professores. Tudo isso pode ser entendido num cenário que demonstra uma carência de diálogo e/ou debate político sobre os encaminhamentos institucionais sobre os quais tratamos na seção sobre as narrativas autoetnográficas. Como relatei nas mencionadas narrativas, após a instituição formal do CELIF houve a construção de um projeto que abraçou outras ações de extensão de diferentes campi, ações de projetos constituídos muito antes de dezembro de 2017, sem que necessariamente os membros dos projetos tenham consentido, como foi o meu caso em relação a um projeto de extensão no qual sou colaboradora desde o início 2016 e não consenti que as ações passassem a acontecer sob o “novo” CELIF.

Ainda sobre questões relevantes tratadas no II Encontro do CELIF, foi realizada uma coleta de informações entre os campi para incluir no “novo portfolio” cursos de língua já ofertados à comunidade pelos diferentes campi, além, é claro, da discussão sobre como seriam produzidos os documentos necessários para dar encaminhamento aos credenciamentos junto ao Programa IsF (tais como carta de intenções da Política Linguística, apresentação de condições mínimas para aplicação de testes, redação de documentos da administrativos, inclusão do CELIF no PDI do IFPR, criação de páginas web e reuniões para adesão de ações locais) (CELIF, 2018, p. 4 - 7). Para agosto, setembro e outubro de 2018 estavam previstas ações referentes ao IsF e os exames de proficiência, tal como segue:

- Capacitação para os Coordenadores NuCLI-IsF em Brasília, pelo MEC/SETEC, a partir dessas ações o Idiomas sem Fronteiras (IsF) passa a organizar os treinamentos, carga de dados dos campi, aplicação dos testes;
- Publicação de Edital 01/2018 de PSS Interno para seleção de aplicadores TOEFL ITP e TOEIC BRIDGE;
- Publicação de Edital 02/2018 com o Resultado da seleção de aplicadores TOEFL ITP e TOEIC BRIDGE e publicação de Edital 03/2018 com o Resultado Final do PSS Interno para seleção de aplicadores;
- Treinamento MasterTest para Coordenadores e para aplicadores;

- Edital 03, 04, 05, 06, 07/2018. Em andamento: edital 08/2018-resultado e 09/2018 - teste TOEIC. (CELIF, 2018, p. 6).

Dentre as ações/metast previstas para o ano de 2019, destaco em primeiro lugar a “Política Linguística do IFPR” (o principal objeto de análise deste estudo e sobre o qual adiante trataremos com detalhe), e em segundo a contratação de docentes. Este último assunto ainda se configura como uma lacuna, uma vez que a instituição não se manifestou sobre a questão em relação à oferta de outras línguas como prevê a PL do IFPR e o Regulamento do Centro de Línguas. As outras preocupações giram em torno da estrutura física para as aulas e o espaço que as línguas terão nos cursos regulares, cursos de extensão e de formação inicial continuada – FIC.

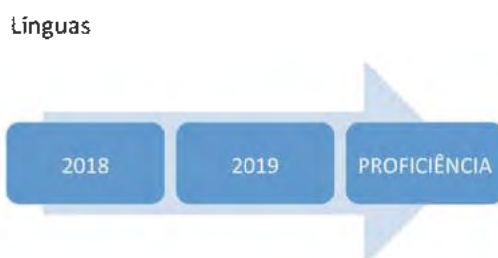
FIGURA 11 - METAS DO CELIF PARA 2019



FONTE: Apresentação Institucional CELIF 2018, p. 11

Mas antes disso, na apresentação oficial sobre o centro temos o seguinte slide que reafirma a principal preocupação do CELIF:

FIGURA 12 - METAS DO CELIF PARA 2020



FONTE: Apresentação Institucional CELIF 2018, p. 10

Sobre a estrutura organizacional do Centro, corroborando com a leitura já apontada sobre relações assimétricas e poucos democráticas, temos “Compor o colegiado: composto por coordenador geral, vice, locais e um representante de cada língua eleito por seus pares, Art. 15º da Resolução nº. 65/2017”. (CELIF 2018, p. 12) Note que o regulamento mencionado prevê:

“Art. 15. A Coordenação e Vice Coordenação do CELIF serão exercidas por docentes, licenciados em Línguas e membros permanentes do CELIF.

§ 1º O representante dos professores de cada idioma será eleito por seus pares.

§ 2º O mandato dos representantes e de seus suplentes referidos neste artigo será de 02 (dois) anos, sendo realizada a eleição a cada (dois) anos para substituição da representação” (IFPR, 2017)

Com redação confusa, fica difícil saber se os professores que exercem função de coordenação geral serão membros permanentes apenas no exercício de sua função ou se depois da entrada de outro coordenador geral será possível que o anterior continue a ser membro permanente, como ocorre em nosso Conselho Superior – CONSUP, onde o reitor anterior é membro permanente do Conselho. Confesso que em uma primeira leitura, descuidada, eu havia entendido que o Coordenador Geral e Vice seriam eleitos, e que cada função seria exercida por um representante de cada idioma, espanhol e inglês, entendendo por idioma apenas as línguas estrangeiras, excluindo o português para estrangeiros. Entretanto, ao acessar essa apresentação institucional, com outra redação, percebi que há o entendimento de que a coordenação e vice coordenação gerais são para membros indicados e não eleitos. Eleições estariam previstas para uma categoria outra, a de “representante de cada idioma” (sem sabermos quais são os idiomas e tampouco quantos, pois esses representantes poderiam ser um de cada língua, de cada campus, ou um de cada língua eleito por todos dos campi). Contudo, sobre essa questão há mais abaixo, no regulamento, o Art. 20 que prevê uma coordenação e uma vice coordenação do CELIF em cada campus, que devem ser “docentes de línguas” e ter 16 (dezesseis) atribuições conforme artigo 21

Art. 20 – A Coordenação do CELIF, no âmbito dos campi, será exercida por um coordenador e um Vice Coordenador, que devem ser docentes efetivos da área de língua.

Antes das disposições gerais, temos duas seções sobre concepções pedagógicas e metodológicas que circunscrevem as ações em torno do colegiado (considerados como “os integrantes” do CELIF que como vimos não tem definição precisa) e das normas e documentos institucionais, tais como a inclusão do CELIF no PDI e no PPI do IFPR, e no PPP de cada campus, respeitando a Resolução 50 de 14 de julho de 2017 do IFPR que estabelece as normas de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem no âmbito do IFPR. Ou seja, o CELIF precisa caminhar em consonância com uma política institucional, como é o caso da internacionalização, e não pode estabelecer em seus cursos critérios avaliativos outros que não estejam em conformidade com as normas de avaliação do IFPR como um todo, o que pode, a meu ver, restringir a possibilidade de criar outros modelos de avaliação específicos para os cursos de línguas extracurriculares. Em verdade, os exames TOELF e TOEIC estariam completamente fora de cogitação caso fossem parte da avaliação de algum curso do CELIF, pois a Resolução 50 mencionada trata de um processo formativo que faz uso de uma avaliação por conceitos e por não medidores como fazem os mencionados testes de proficiência. Vale lembrar que a perspectiva dos exames de mercado se assemelha ou se alinha a uma perspectiva da produtividade em que paira o espectro da “eficiência” no qual a avaliação externa é tida como referência de padrão de qualidade.

E antes de analisar o documento que estabelece a política linguística oficial do IFPR, lembro ainda que temos a construção de um documento que se chama “Carta de intenção acerca da política linguística do IFPR” que precisou ser enviado a SETEC por ocasião da inscrição para o credenciamento da instituição junto ao Programa IsF, uma vez que a PL do IFPR demoraria mais tempo para ser elaborada. Por esse motivo passarei a tecer algumas observações sobre esse documento para depois nos dedicarmos ao documento Resolução 11 da “Política Linguística do IFPR”. Este último foi escrito por um grupo de professores de línguas, mas sobre o primeiro, a carta de intenções, não temos o conhecimento da participação do corpo docente de línguas.

A carta de intenções foi assinada em 18 de junho de 2018 pelo Reitor, pelo Pró-reitor de Ensino e pelo Pró-reitor de Administração e Planejamento, marcando o lugar social dos sujeitos que assinam o documento enquanto gestores máximos do IFPR que desejam manifestar o anseio de a instituição “participar dos programas de

internacionalização da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT)” (IFPR, 2018, p. 1), principalmente por meio de cursos, oficinas, eventos, aplicação de testes de proficiência. Dessa forma, vemos já nos primeiros parágrafos há a reiteração de que as ações da política linguísticas concebidas para o IFPR “aliem-se à oferta de cursos de línguas com o objetivo de colaboração com o processo de internacionalização da instituição”. Portanto, podemos realizar gestos de leitura que apontam para uma certa concepção de internacionalização dentro dessa política linguística, ou ao contrário, entender que política linguística é essa que servirá para uma determinada ideia de internacionalização.

Como mencionado, essa carta foi encaminhada por ocasião do Edital de credenciamento do IFPR junto ao IsF para a aplicação de testes, enquanto o documento propriamente dito das políticas linguísticas estava sendo elaborado por outros professores. Na carta de intenção, reitera-se o intuito de a instituição atuar como Nucli – IsF para fazer parte do programa IsF e participar de outras ações de internacionalização como outras instituições da Rede EPCT. Por isso, algumas das primeiras linhas da carta são dedicadas a fornecer dados atualizados de números de campi, estudantes por nível de ensino a fim de demonstrar que o IFPR teria condição para tanto. As últimas linhas são utilizadas para apontar para um compromisso firmado em prol de uma internacionalização: “ampliar a oferta de cursos para os estudantes, bem como oportunizar formação continuada aos servidores da rede e, de maneira a contribuir para a participação mais efetiva de estudantes e servidores em atividades de internacionalização como cidadãos do mundo globalizado” (IFPR, 2018).

Conforme tenho defendido, fica clara a intenção de atender às demandas das instâncias superiores, no caso a SETEC/ o MEC, mas numa perspectiva destoante do projeto de Instituto Federal plasmado na sua lei de criação, de formação integral de cidadãos críticos voltada para o desenvolvimento social regional e local. No âmbito de um projeto de internacionalização, destaco que uma formação integral e crítica para a cidadania deve implicar não apenas um movimento de assimilação daquilo que é estrangeiro, mas também no desenvolvimento ou criação de sentimento de pertencimento territorial a partir do qual seria possível subverter a lógica neoliberal da submissão de identidades locais a uma global, como apontou Pacheco (2010) em relação à EPCT, e como também assinalaram Gorovitz, Muñoz e Jesus (2019) sobre modelos solidários de internacionalização e cooperação com a América Latina, cuja

missão poderia ser decolonial e verdadeiramente multilíngue quando do favorecimento da circulação do conhecimento científico e tecnológico em outras línguas além do inglês, aliada a construção de uma identidade latino-americana. Trata-se de usos sociais da linguagem que podem ou não ser emancipatórios a depender da política linguística a ser implementada, que podem abrir ou fechar espaços às línguas de veiculação de conhecimento, que podem favorecer o desenvolvimento de conhecimentos locais em diálogo com o contexto global, estabelecendo parcerias em termos de reciprocidade ou escolher reproduzir maneiras hegemônicas de construir conhecimentos, contribuindo para a manutenção à margem de línguas e conhecimentos suleares.

Dito de outra maneira: como diz a carta, o que significaria ser cidadão de um mundo globalizado? Por que os redatores da carta de intenção recorrem a uma expressão do senso comum para referir-se a uma imagem de estudante da instituição? Que imagem de estudante seria essa? A meu ver essa imagem se choca enormemente com os estudantes que atendemos no IFPR, pois à aquisição de língua(s) estrangeira(s) se daria “em casa” para a maioria de nossos estudantes, pois 80% procedem de escolas públicas ⁸¹, sendo em sua maioria de classes sociais que não possuem condições econômicas para viabilizar uma mobilidade acadêmica. A partir de meu conhecimento, tal expressão “cidadão do mundo” está associada a uma identidade jovem, de classe média a alta, que pode realizar viagens internacionais e tem recursos financeiros para “adquirir proficiência” em línguas estrangeiras em outro país, buscando uma proficiência análoga a de um “nativo”. Ou seja, além carregar essa imagem de quem seria o sujeito dessa internacionalização, teríamos a veiculação da “ideia/mito” de uma proficiência alvo, a de um “falante nativo” como modelo a ser perseguido nesse projeto de ensino/aprendizagem de línguas.

⁸¹ O IFPR em seus processos seletivos reserva vagas para inclusão social de, no mínimo, 50 por cento das vagas ofertadas, conforme Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 e Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012. Entretanto, nos últimos editais, do total de vagas ofertadas pelo Instituto Federal do Paraná, 80% são destinadas a cotas de inclusão social e 20% à ampla concorrência. Informações disponíveis em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/institucional/pro-reitorias/proens/dirac/ingresso/cotas/> e <https://reitoria.ifpr.edu.br/publicado-o-resultado-das-bancas-de-verificacao-de-autodeclaracao-do-processo-seletivo-ifpr/>

A partir da leitura da carta, principalmente das nove ações enumeradas, como veremos a seguir, a política linguística para internacionalização do IFPR em questão pode exprimir um fim em si mesmo ao invés de um meio para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, inclusiva e acessível, de excelência, mas verdadeiramente plural com vistas à diversidade de mundos e não apenas de números de cursos em diferentes “idiomas”. Lamentavelmente, estudos mostram que há uma maior disposição das IEFs brasileiras em firmar parcerias com países hegemônicos do norte global, movimento que se assenta numa tendência monolíngue quando investem na predominância do inglês para suas publicações científicas (JESUS, 2018) (OLIVEIRA et al. 2017). Segundo os últimos autores, isso aponta para a necessidade de pensarmos em Políticas Linguísticas para a Ciência e a Educação no que Oliveira (2020) e Jesus (2018) têm chamado de pós-monolinguismo na ciência e tecnologia, no sentido de realmente contrapor projetos de homogeneização linguística. Nas palavras da autora,

esse paradigma da diversidade linguística também dará visibilidade ao conhecimento produzido fora da língua inglesa, ampliando as possibilidades de parceria e até fortalecendo novos mercados linguísticos, e científicos também, que não necessariamente terão que se submeter à anglofonia. (JESUS, 2018, p. 19)

Em recente estudo sobre o Projeto Institucional de Internacionalização da Universidade Federal do Paraná – PrInt/UFPR, Guth (2020) demonstra como ocorre esse tipo de política de internacionalização quando assume um caráter “euro-usa-cêntrico”: um modelo internacionalização hegemônico, colonial, que ainda é aplicado em contextos do Sul Global, com preponderância da mobilidade física desde o Sul para o Norte globais e com o privilégio ou centralidade do inglês.

Mesmo quando ocorre a internacionalização em casa, ainda há a crença, motivada pela colonialidade do poder, de que, mesmo no Sul, ela deve ocorrer em inglês. Para mim, não há problema em que se tenha o inglês como língua da internacionalização, a questão é que pouco se problematiza o papel da língua nesse processo, visto que ela inevitavelmente é carregada de relações de poder. Nesse caso, as práticas em língua acabam sendo afetadas por conta da insegurança frente ao que se entende por proficiência, já que os sujeitos podem deixar de produzir ou compartilhar conhecimento porque não conseguem atingir um padrão de falante “nativo”, ainda que sejam inteligíveis e consigam interagir com os seus pares. (GUTH, 2020, p. 102)

Em políticas como essa, no caso de um ensino das línguas sem uma abordagem crítica poderíamos ter impactos muito negativos como uma queda na produção acadêmica, visto que os sujeitos poderiam ter menos disposição à exposição ou mesmo poderiam produzir menos em uma língua estrangeira que não dominam (idem). Hamel (2019) exemplifica de modo muito simples a questão nos perguntando: será que grandes pensadores produziram suas obras de modo tão profundo ou complexo se o tivessem feito em inglês e não em sua língua primeira?

Se política e planejamento linguísticos são indissociáveis, mutuamente constitutivos e interdependentes, como indica McCarty (2011), assim como indica também a Carta de Intenções acerca da PL do IFPR em seu terceiro parágrafo - “o binômio ‘política linguística e planejamento linguístico’ devem caminhar juntos, visto que um não se encaminha sem o outro” (IFPR, 2018), precisamos pensar sobre os possíveis efeitos que tais encaminhamentos terão na prática, no *ethos*⁸² da instituição que pretende ser internacionalizada. A imagem que formo a partir dessas colocações, acrescentada pelas interpretações já tecidas desde as primeiras análises, é a de que há uma tendência de seguir exemplos / práticas já validadas por outros institutos e universidades, isto é, modelos hegemônicos “euro-usa-cêntricos”, como também apontou Guth (2020) e Jesus (2018).

Segundo a carta em questão, “nesse momento, é necessário pensar na formação desses alunos e alunas, futuros profissionais no mercado, mas também pensar na formação continuada dos docentes da rede.” Tal afirmação me sugere a presença de uma voz que concebe/reitera uma concepção de educação linguística de forma utilitarista, voltada para o mercado de trabalho e para o consumo globalizado, cenário em que a instituição se preocuparia, como afirmado na carta, com a exigência de qualificação tanto do estudante como do professor para essa “nova” estrutura do mercado.

As ações previstas na carta de intenções são:

⁸² Ethos aqui é entendido como modo de ser ou identidade cultural ligada a um grupo social. Um ethos multicultural significa reconhecer a diversidade cultural e refere-se ao fato de que os membros de um determinado grupo compreendem que, além de serem membros de um grupo específico, também pertencem a um contexto maior, mais amplo, com diferentes modos de ser. Pertencer a um contexto mais amplo significa que a identidade de alguém inclui a diversidade cultural de vários grupos, ainda que tenha uma identidade ligada ao grupo.

- a) Valorização da diversidade linguística e cultural por intermédio de **cursos, oficinas, formação e atendimento** em diferentes idiomas;
- b) Democratização do **acesso ao ensino** de idiomas (tanto pelo NucLilsF, como pelos Centros de Línguas—CELIFS locais);
- e) Oferecimento de **cursos de Português** como Língua Estrangeira obrigatório para os estrangeiros (acolhimento e acompanhamento);
- d) Validação de **testes de proficiência** como comprovantes de proficiência no ensino médio - técnico, nos cursos subsequentes e na graduação / pós-graduação;
- e) Validação das ações do Programa ISF como **atividade curricular complementar ou para dispensa de disciplinas**;
- f) Articulação institucional para oferta organizada de idiomas pelo NucLilsF e Centros de Línguas, conforme diretrizes da instituição;
- g) Promoção na **carreira do docente** e demais servidores contabilizando a participação em cursos de idiomas e resultados e m testes de proficiência;
- h) Promoção de **eventos** anuais que permitam a apresentação de trabalhos científicos na instituição utilizando-se um idioma estrangeiro (como treinamento para apresentação no exterior);
- i) Promoção de **encontros de formação**, bem como incentivo a formação continuada no Brasil e no exterior para docentes de línguas estrangeiras. (IFPR, 2018) (grifo meu)

Sobre o primeiro compromisso evocado, “valorizar diversidade” vale dizer que não significa necessariamente comprometer-se com a concepção de um espaço aberto a variedades de línguas e culturas, para a criação de um *ethos* internacional em que sujeitos falantes de outras línguas terão espaço no IFPR, além das línguas-alvo ou as que forem consideradas prioritárias. Como vimos, há estudos que demonstram que planos de internacionalização que procuravam abrir-se para uma diversidade linguística acabaram por promover um monolinguismo em inglês na produção acadêmica, científica e tecnológica (JESUS, 2018) (GOROVITZ, MUÑOZ, JESUS, 2019) (OLIVEIRA et al. 2017). Por isso, a leitura que faço é que mesmo ao referir-se a um multilinguismo, este pode restringir-se à oferta cursos de diferentes línguas (assim como oficinas, encontros, formação, atendimento etc), o que não posiciona de fato a instituição em relação a como essas línguas serão tratadas na prática.

A carta de intenções que trouxe à baila se fez relevante no processo de análise da política linguística do IFPR porque traz indicativos importantes de como os principais dirigentes estiveram se posicionando em relação à questão quando a PL do Instituto precisou ser redigida. Em sua função social de dirigentes indicaram a adesão aos programas do governo, objetivo da carta, mas ao mesmo tempo deixaram pistas

de como compreendiam as políticas linguísticas e mesmo o processo de internacionalização do IFPR.

Cabe lembrar aqui que dentre as funções dos gestores está a de estabelecer normatizações para/em um espaço que é público e para isso utilizam de todo um aparato administrativo. E aqueles que tomam decisões políticas em nível nacional, assim como em nível institucionais, muitas vezes são pouco compromissados com as outras partes interessadas que estão na execução das políticas, a exemplo dos professores de línguas que não foram amplamente consultados na elaboração das PL do IFPR, embora este documento tenha sido construído por um grupo de professores de línguas. Creio que o papel dos professores nas políticas de ensino de línguas pode (e precisa) ser outro, e principalmente precisam ter um olhar não apenas crítico, mas também atento aos efeitos dessas políticas, pois como vimos os mecanismos de políticas linguísticas se estabelecem como policymakers, uma vez que afetam, criam e perpetuam práticas, além de influenciar as nossas representações ou ideologias sobre as línguas (como as percebemos), além de nossas atitudes.

Como aponta Shohamy (2009), as políticas de ensino de línguas são mecanismos poderosos, uma vez que frequentemente são orientadas por agências governamentais, ministérios da educação, políticos, pelo capital etc. Na maioria dos países, elas são impostas de cima para baixo, deixando pouco espaço para resistência, principalmente quando são apoiadas em exames nacionais que respondem a metas do governo federal. Essas políticas costumam ser reforçadas por vários indivíduos em diferentes instâncias, não apenas em sala de aula com os professores, mas também a partir de outros dispositivos como materiais pedagógicos, livros didáticos, currículos etc.

E depois de narrado o contexto em a PL do Instituto surge e de analisados documentos correlatos, passamos para análise propriamente dita da Resolução 11 de 2019 que instituiu “A Política Linguística do IFPR”.

Como dito anteriormente, os redatores da minuta da resolução foram os membros de um Grupo de Trabalho – GT, sobre Políticas Linguísticas, professores de línguas e servidores técnicos-administrativos da PROENS, conforme Portaria No 1728, de 22 de novembro de 2018. Segundo os encaminhamentos realizados, pude comprovar que o grupo tinha conhecimento de que seus trabalhos ocorreriam “em atendimento ao disposto no edital no Edital 38/2018 (SEI nº1090064), de 18 de maio

de 2018, no qual o IFPR desejava se inscrever⁸³. Segundo o processo mencionado, o grupo teve apenas 5 oportunidades para se reunir, virtualmente, resultando em muito pouco espaço de tempo para discutir e redigir o documento. Em média participou apenas metade dos membros, sendo que somente uma professora, a coordenadora do CELIF, pôde comparecer a todas as reuniões. Outros três docentes participaram de quatro dessas reuniões, para referir-me somente aos mais assíduos. Diante desse levantamento podemos concluir que as condições para elaborar a minuta do documento não foram as mais apropriadas, sobretudo porque havia muito pouco tempo para estudar propostas e discuti-las (de 22/11/2018 a 14/02/2019), sem contar que o período coincidia com a temporada de férias dos docentes.

O fato é que o documento foi encarregado para que o IFPR pudesse participar do último edital aberto para credenciamento da instituição no IsF, sendo este, portanto, o seu elemento motivador e também limitador. Trata-se do Edital 38/2018 do MEC que em seu item 2.2.4. exige, na proposta de credenciamento da instituição como Nucli-IsF

Incluir na proposta de credenciamento a política linguística organizada pela instituição para apoiar sua política de internacionalização e aprovada no Conselho Superior ou sua minuta, caso não possua a versão definitiva, se comprometendo a enviá-la ao Núcleo Gestor do Programa IsF e à SETEC em um ano após a data do credenciamento da instituição.

Chamo atenção para o fato de a instituição não ter utilizado a prerrogativa de elaborar uma minuta e comprometer-se a enviar o documento em até um ano, conforme definição acima. Assim, haveria mais tempo para discussões e maior possibilidade de participação da comunidade. Também julgo notório não ter buscado contar com a colaboração de servidores pesquisadores na área de políticas linguísticas para realizar esse trabalho da elaboração do documento. Tal posicionamento institucional infelizmente não permitiu nem que os membros integrantes do GT pudessem estudar a fundo a questão, muito menos viabilizar de fato o anseio do grupo de que a comunidade IFPR participasse da discussão e elaboração do documento. Houve uma tentativa de consulta à comunidade, conforme

⁸³ Ofício no 52/2018/REITORIA-IFPR, constante no Processo SEI 23411.007207/2018-14, p. 166.

mostram as figuras retiradas do processo administrativo em questão, mas de um universo de mais de 60 professores de línguas, vemos apenas 2 respostas ao formulário de consulta.

Podemos traçar algumas hipóteses para a não aderência ao processo de consulta, que vai desde o momento em que foi realizada, início do ano letivo, passando pelo curto prazo para contribuições, apenas dois dias, 20 e 21/02/2019. A falta de adesão também pode ter ocorrido por não ter sido adequadamente divulgada, chegando até mesmo pela falta de motivação para fazê-lo, dentre outras possibilidades. O fato é que praticamente não houve colaborações e claramente a comunidade não foi amplamente ouvida, e nem foi possível realizar um estudo para verificar demandas da área para que o documento também respondesse a questões mais específicas. Os trabalhos do GT foram encerrados em 27/03/2019 após a inclusão das sugestões coletadas no formulário Google, conforme mostra figura a seguir

FIGURA 13 - CONSULTA PARA ELABORAÇÃO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA DO IFPR

Políticas linguísticas - IFPR

Prezados servidores e prezadas servidoras.

Em 2018 foi criado um GT para discutir as Políticas Linguísticas do IFPR durante o evento II Encontro do CELIF. Desde então, estamos construindo o documento de Políticas linguísticas do IFPR e agora sua participação na minuta da Resolução é fundamental. Você poderá sugerir alterações, inclusões ou exclusões no texto, até dia 13/03/2019. Segue o link com a minuta.

http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2019/02/Politica-linguistica_IFPR.pdf

Cordialmente,
GT de Políticas Linguísticas

Este formulário coleta automaticamente os endereços de e-mail dos usuários de IFPR. [Alterar configurações](#)

Vínculo com o IFPR *

☐ docente

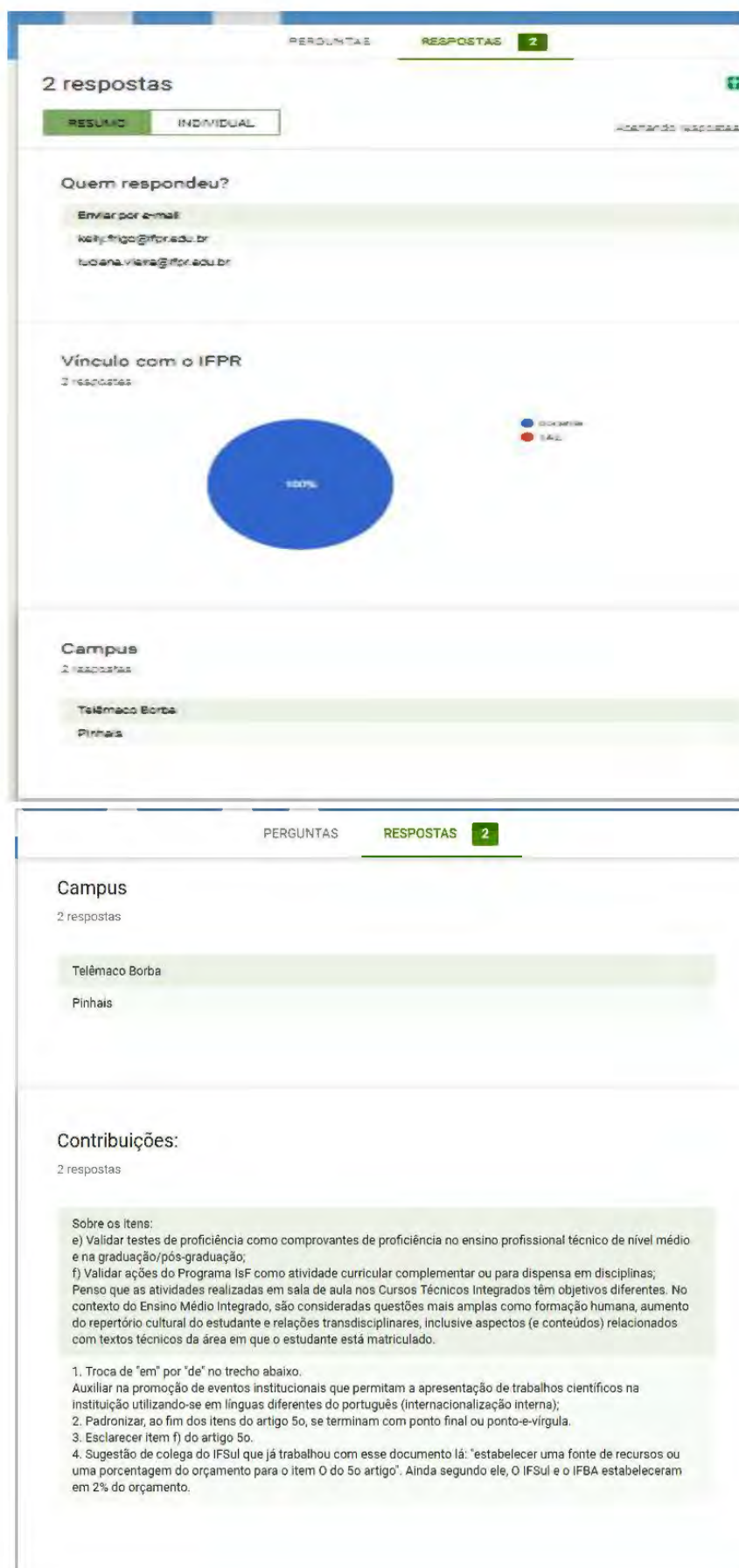
☐ TAE

Campus *

Texto de resposta curta

Contribuições: *

Texto de resposta longa



A meu ver, o texto da Resolução 11, o da PL do IFPR, encontra-se embrionário e um tanto quanto confuso, como na expressão de seus objetivos: fixar diretrizes, normas, concepções (de línguas e ensino/aprendizagem de línguas) e apoio à internacionalização.

Já no *caput* da resolução abaixo transcrito temos uma construção truncada que transparece uma falta de clareza se a PL do IFPR consiste em um meio para alcançar a internacionalização e se ela deve fixar uma concepção de língua a partir da qual as ações devem partir.

Institui a Política Linguística do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná e fixa as diretrizes, normas e concepções de língua, ensino e aprendizagem de línguas e apoio à internacionalização

A partir disso, me pergunto se concepções de língua e de ensino de línguas deveriam ser normatizadas quando já dispomos de um dispositivo normativo de princípios e valores que nos orientariam para uma educação emancipadora e crítica, conforme os objetivos dos Institutos Federais prescritos na sua chamada lei de criação, nº 11.892⁸⁴, de 29 de dezembro de 2008.

Logo no *caput* da Resolução 11, temos então o anúncio de que há concepções de língua e ensino de língua em disputa e que essa é uma das preocupações centrais dos professores de línguas que defendem, no item III do Art. 4º, uma concepção de língua como prática social, em contraste com uma visão de língua como sistema abstrato. Se pensarmos no ensino de línguas, na oferta de cursos tal como a PL nos indica, provavelmente essa seria uma concepção adequada e bastante abrangente, mas me pergunto até que ponto ela norteia a PL quando é disposta da seguinte maneira:

Art. 4º A Política linguística do IFPR tem como princípios: [...]

III – a concepção de lingua(gem) como prática social, ou seja, fenômeno sócio- historicamente situado, o que demanda compreender o fenômeno da linguagem a partir de **noções não rígidas de contexto**, práticas e eventos

⁸⁴ A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm#:~:text=L11892&text=LEI%20N%C2%BA%2011.892%2C%20DE%209%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202008.&text=Institui%20a%20Rede%20Federal%20de,Tecnologia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs&text=Art.

de letramento(s), relações de poder e ideologias linguísticas, **além de relações sociais que ocorrem quando as pessoas usam as línguas;** (grifo meu)

E o que seriam noções não rígidas de contexto? Indefinições como as negritadas, ao invés de guiar a PL, tal como um princípio, acabam por confundir o leitor, pois aqui há uma combinação de conceitos que não logram orientar nem a PL, nem o ensino de línguas. Para então compreender esse item fiz o exercício de reescrevê-lo, resumindo-o em conceitos ou ideias-chave

QUADRO 8 – IDEIAS-CHAVE DA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM) DA PL DO IFPR

III – a concepção de língua(gem) como prática social, ou seja, fenômeno sócio historicamente situado, o que demanda compreender o fenômeno da linguagem a partir de noções não rígidas de contexto, práticas e eventos de letramento(s), relações de poder e ideologias linguísticas, além de relações sociais que ocorrem quando as pessoas usam as línguas	• língua(gem) como prática social, sócio-historicamente situada, perpassada por relações de poder.
	• práticas e eventos de letramento
	• relações de poder e relações sociais
	• ideologias linguísticas

FONTE: a autora

Em relação às ideologias linguísticas e as práticas de letramento, talvez valesse à pena dedicar a esses conceitos itens específicos na própria resolução. Em relação às primeiras, interpreto que com o termo os autores se referem a modelos culturais que são construídos com e pelas línguas, motivo pelo qual as línguas desempenham um papel crucial na experiência social das pessoas. Essa dimensão ideológica da língua (ou da linguagem) não é ignorada na PL, mas não fica claro o que se quer dizer com isso. O mesmo ocorre com práticas e eventos de letramento(s). A simples inserção desses termos não dá conta de explicar o que se entende por letramento e nem como o letramento deve fazer parte da PL do IFPR. Essas imprecisões corroboram com o fato de que realmente houve muito pouco tempo para redigir o documento, bem como para estudar aquilo que nele foi inserido. Parece-me que há uma intuição de que é necessário trabalhar com tais conceitos na PL, mas que não foi possível articulá-los.

Outra questão importante em relação ao item III é que ele se choca com o Art. 2º que diz: “As disposições apresentadas nesta resolução **preservam a liberdade de atuação de professores e de pesquisadores ao que se refere às orientações teóricas e metodológicas** adotadas no ensino, na pesquisa, na extensão e na

inovação inerentes às questões linguísticas.” (grifo meu) Ora, se há uma prerrogativa de liberdade de cátedra, de pensamento e posicionamento, definir uma concepção de linguagem em um artigo posterior se torna uma contradição. Há um tensionamento entre o que se entende por uma visão mais contemporânea de ensino/aprendizagem de línguas com o princípio de liberdade disposto no artigo 2º. Isso mostra que os redatores se preocupam com a abertura para a diversidade, para a pluralidade de formas de produzir conhecimento, de atuar na extensão e no ensino, mas que julgam importante se posicionar enquanto professores indicando que há uma concepção de língua que reconhecem como mais adequada para o trabalho com as línguas na escola da qual fazem parte. O nome que dão para esse ensino é de educação linguística em uma perspectiva crítica: “optando por uma perspectiva crítica de análise e de educação linguística” (Art. 4º, item I). Ainda no item I do mesmo artigo, evocam-se termos como: “práticas sociais democráticas e de cidadania”, “diminuição das desigualdades e dos preconceitos”, mas que estão justapostos e por isso o entendimento do princípio é dificultado. Abaixo transcrevo o item integralmente:

I – a linguagem e o trabalho com línguas como princípios educativos centrais na construção de práticas sociais democráticas e de cidadania, visando a diminuição das desigualdades e dos preconceitos concernentes às práticas discursivas e linguageiras no âmbito do IFPR, optando por uma perspectiva crítica de análise e de educação linguística;

Diante de tais entraves causados pela construção das orações que misturam conceitos sem explicitar a sua articulação, e a fim de interpretar e explicar os princípios da PL, apresento o quadro abaixo, onde à esquerda temos a transcrição de cada item e à direita os conceitos ou ideias-chave evocadas.

QUADRO 9 – IDEIAS-CHAVE ART. 4º DA PL DO IFPR

Art. 4º A Política linguística do IFPR tem como princípios:	IDEIAS-CHAVE
<i>I - a linguagem e o trabalho com línguas como princípios educativos centrais na construção de práticas sociais democráticas e de cidadania, visando a diminuição das desigualdades e dos preconceitos concernentes às práticas discursivas e linguageiras no âmbito do IFPR, optando por uma perspectiva crítica de análise e de educação linguística;</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. práticas democráticas 2. cidadania 3. diminuição de desigualdades 4. diminuição de preconceitos 5. educação linguística crítica
<i>II - o trabalho com línguas entendido a partir do reconhecimento e da valorização das diferenças discursivas e linguageiras e como constitutivas dos sujeitos participantes da comunidade do IFPR;</i>	<ol style="list-style-type: none"> 6. reconhecimento e valorização das diferentes línguas e das identidades

<i>III - a concepção de lingua(gem) como prática social, ou seja, fenômeno sócio- historicamente situado, o que demanda compreender o fenômeno da linguagem a partir de noções não rígidas de contexto, práticas e eventos de letramento(s), relações de poder e ideologias linguísticas, além de relações sociais que ocorrem quando as pessoas usam as línguas;</i>	7. práticas sociais 8. letramentos 9. relações de poder 10. ideologias linguísticas
<i>IV - o reconhecimento do contexto brasileiro como plurilinguístico e heterogêneo, no qual diversas formas de expressão linguística, em particular, as línguas de minorias e as línguas tradicionais, carecem de maior inserção nas discussões institucionais no âmbito do IFPR;</i>	11. reconhecimento do Brasil como país plurilíngue 12. reconhecimento dos estudos sobre línguas tradicionais e de minorias
<i>V - a internacionalização como processo multilateral e, portanto, de múltiplos interesses, que visa implementar ações de mobilidade acadêmica e de intercâmbio de conhecimentos que demanda constante negociação e discussão sobre o papel das línguas para sua efetividade;</i>	13. papel das línguas na internacionalização 14. internacionalização como mobilidade acadêmica e intercâmbio de conhecimentos
<i>VI - a reavaliação situada e constante da relevância e dos efeitos concretos provenientes de argumentos que embasam uma suposta educação global no que concerne às línguas no âmbito do IFPR;</i>	15. educação global refletida 16. atenção para efeitos do processo de internacionalização
<i>VII - a formação continuada de professores de línguas como aspecto preponderante para a expansão do alcance do trabalho com línguas no IFPR;</i>	17. formação para os professores de línguas
<i>VIII - a pluralidade dos canais de comunicação, considerando os mais variados cenários de aprendizagem, de forma presencial e/ou virtual e todas as suas variações.</i>	18. pluralidade de oferta de cursos presenciais e virtuais

FONTE: a autora

Há preocupações que aparecem na PL do IFPR que sugerem um direcionamento diferente do verificado nos documentos analisados anteriormente, sobretudo na “Carta de Intenções acerca da Política Linguística do IFPR”. Quando há a colocação “uma suposta educação global” percebo uma tensão, na qual infiro uma crítica ao que seria uma educação para o mundo globalizado desde uma perspectiva de capital humano, da formação de indivíduos para o mercado de trabalho, em uma educação baseada em modelos empresariais. Há certa sutileza da colocação pelo qualificador “suposta”, mas a questão é ressaltada pela indicação da necessidade de se avaliar constantemente os efeitos dessas políticas na prática, além da recomendação de que sejam analisados os seus fundamentos.

Há pontos no documento que demonstram uma preocupação com um projeto ético, político e ideológico que abarcaria uma educação emancipadora, de formação humanista, aproximando-se do modelo de educação como bem público gratuito, como um direito, que visa ao desenvolvimento de uma determinada sociedade,

social/cultural histórica e territorialmente situada. No item I do Art. 3º, por exemplo, há menção a esse tipo de educação: “em prol do fortalecimento de uma instituição plural e humanamente engajada com seu tempo”, além dos princípios enumerados no Quadro 9, como pluralidade, inclusão, democracia, cidadania etc. A partir desses princípios é possível formar essa imagem de escola que segundo a Resolução precisa ser fortalecida, como diz o Art. 3º.

Em relação ao ensino-aprendizagem de línguas, também a partir dos princípios mencionados, podemos formar uma imagem diferente daquela que construímos a partir do regulamento do CELIF, de ensino comunicativista. Aqui, na PL do IFPR, o ensino de línguas refere-se a diferentes práticas sociais, que são políticas e ideológicas, sócio-históricas e localmente situadas, relacionadas a diferentes sistemas culturais de interpretação de mundo. Tal concepção está em harmonia com a imagem de escola traçada no parágrafo acima que pode se expressar na ideia do desenvolvimento de cidadãos críticos, engajados, atentos às questões ou demandas sociais de seu tempo, e ao mesmo tempo criativos e capazes de elaborar diferentes respostas aos problemas que lhes são apresentados.

As tensões verificadas entre os documentos concernentes às políticas linguísticas do IFPR são indícios de que neste último há uma abertura diferente a outras vozes sociais que são observadas, por exemplo, no reconhecimento da existência de diferentes maneiras de entender ensino/aprendizagem de línguas e de conceber língua, questões específicas que podem ser interpretadas como um indício da inscrição dos professores de línguas do IFPR e não apenas a instanciamento de gestores da instituição interessados no processo de internacionalização como um fim em si mesmo.

O Art. 5º traça os objetivos da PL do IFPR e aqui também recorro a organização dos itens em um quadro que seleciona ideias-chave de cada ação proposta pelo documento.

QUADRO 10 – IDEIAS-CHAVE ART. 5º DA PL DO IFPR

Art. 5º São objetivos da Política linguística:	IDEIAS-CHAVE
<i>I - nortear o planejamento, as ações e as práticas no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e língua materna/adicional, ministrados para a comunidade interna e externa, bem como auxiliar na construção das estratégias de internacionalização no âmbito da instituição;</i>	<ul style="list-style-type: none"> • nortear planejamento e ações de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e de língua materna/adicional • colaborar com estratégias de internacionalização

	<ul style="list-style-type: none"> • envolver a comunidade interna e externa
<i>II - valorizar a diversidade linguística e cultural por intermédio de oferta de cursos, oficinas, formação e atendimento em diferentes línguas;</i>	<ul style="list-style-type: none"> • valorizar a diversidade linguística e cultural • oferecer cursos, oficinas, formação e atendimento em diferentes línguas;
<i>III - democratizar o acesso ao ensino de idiomas no IFPR;</i>	<ul style="list-style-type: none"> • democratizar o acesso ao ensino de idiomas
<i>IV - ofertar cursos de Português como Língua Estrangeira, obrigatório para os estrangeiros (acolhimento e acompanhamento), como um exercício de inserção na cultura dos países de Língua Portuguesa;</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ofertar cursos de Português como Língua Estrangeira, • inserir-se na cultura dos países de Língua Portuguesa
<i>V - colaborar com as coordenações de curso e/ou instâncias similares nos processos de:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • colaborar com coordenações de curso e/ou instâncias similares
<i>a) aproveitamento de conhecimentos anteriores e/ou certificação de conhecimentos anteriores;</i>	<ul style="list-style-type: none"> - no aproveitamento e certificação de conhecimentos anteriores
<i>b) convalidação de exames de proficiência/suficiência (TOEFL, TOEIC, IELTS, Cambridge, entre outros) como atividade curricular complementar e/ou comprovação de proficiência/suficiência em programas de pós-graduação</i>	<ul style="list-style-type: none"> - na convalidação de exames de proficiência/suficiência como atividade curricular complementar
<i>VI - incentivar a promoção na carreira do docente e dos demais servidores por meio do reconhecimento da participação em cursos de idiomas e em testes de proficiência para progressão profissional;</i>	<ul style="list-style-type: none"> • incentivar a promoção na carreira de servidores quando da sua participação em cursos de idiomas e aprovação em testes de proficiência
<i>VII - auxiliar na promoção de eventos institucionais que permitam a apresentação de trabalhos científicos na instituição utilizando-se de línguas diferentes do português (internacionalização interna);</i>	<ul style="list-style-type: none"> • trabalhos científicos utilizando-se de línguas diferentes
<i>VIII- promover ações de formação inicial, bem como incentivar a formação continuada no Brasil e no exterior para docentes de línguas estrangeiras, incentivando a internacionalização;</i>	<ul style="list-style-type: none"> • incentivar a formação continuada no Brasil e no exterior para docentes de línguas estrangeiras,
<i>IX - ofertar cursos e ações inclusivas em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que promovam o contato com a comunidade surda;</i>	<ul style="list-style-type: none"> • impulsionar o ensino de Libras
<i>X - inserir a comunidade surda em ações que promovam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no IFPR e dar acesso a essa comunidade a outras línguas, inclusive no Português como Língua Adicional;</i>	<ul style="list-style-type: none"> • inserir a comunidade surda
<i>XI - valorizar a diversidade cultural, particularmente a cultura regional e nacional, por meio do ensino-aprendizagem de línguas;</i>	<ul style="list-style-type: none"> • valorizar a diversidade cultural regional e nacional
<i>XII - desenvolver e fomentar pesquisas aplicadas ao ensino e à aprendizagem de línguas no âmbito do IFPR, bem como a divulgação científica desses estudos por meio de seminários, simpósios e/ou encontros dos docentes de línguas;</i>	<ul style="list-style-type: none"> • impulsionar o desenvolvimento e fomento de pesquisas aplicadas ao ensino e à aprendizagem de línguas
<i>XIII- promover a inclusão social por meio da inclusão linguística;</i>	<ul style="list-style-type: none"> • promover inclusão social e linguística;
<i>XIV - oportunizar o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais para além de inglês, espanhol e LIBRAS, tais como: alemão, francês, japonês, italiano, entre outras.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • oportunizar o ensino-aprendizagem de línguas tais como: alemão, francês,

	japonês, italiano, entre outras. (além de inglês, espanhol e LIBRAS)
<p><i>Parágrafo único. O IFPR compromete-se, mediante a realocação de recursos financeiros, materiais e humanos, por meio da especificação de um percentual orçamentário de 2% (dois por cento), proveniente do Fundo de Desenvolvimento Institucional (FDI), para a área de línguas, a fim de ampliar a oferta de cursos para os estudantes, bem como oportunizar formação continuada aos servidores da instituição, de maneira a contribuir para a participação mais efetiva de estudantes e servidores em atividades de internacionalização.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • perceber percentual orçamentário de 2% do Fundo de Desenvolvimento Institucional (FDI) • ampliar a oferta de cursos para os estudantes e servidores

FONTE: a autora

O primeiro item do artigo 5º resume os objetivos da PL do IFPR que aqui são transcritos em três pontos:

- nortear planejamento e ações de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e de língua materna/adicional;
- colaborar com o processo de internacionalização da instituição, e
- envolver a comunidade interna e externa

O documento teria como pretensão orientar como devem ocorrer as ações no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, incluindo o português para estrangeiros e a Libras, conforme também aparece no item IX. Entretanto, há uma importante menção a outras línguas que poderiam também ser ofertadas no IFPR. As línguas nomeadas no item XIV são: alemão, francês, japonês, italiano, com a alusão a outras possibilidades em “entre outras”, “para além de inglês, espanhol e LIBRAS” que já teriam, pela construção da oração, espaço na instituição. Essa colocação faz referência às passagens em que a resolução defende a pluralidade das línguas no âmbito do IFPR, mas não implica, por exemplo, num combate ao monolinguismo do inglês nas ciências dentro desse processo de internacionalização.

No item V b) do Artigo 5º há a menção a exames de proficiência em língua inglesa que são nomeados “TOEFL, TOEIC, IELTS, Cambridge, entre outros” e me chama a atenção o fato de optar não nomear outros exames de outras línguas, o que corroboraria com a ideia de que houvesse verdadeiramente um espaço para as outras línguas no processo de internacionalização, por exemplo. Sobre este último processo, o de internacionalização, há de se atentar para o fato de que a PL do IFPR não tem

por objetivo norteá-lo, mas de prestar-lhe apoio, com papel coadjuvante e específico, como na aplicação e convalidação de exames de proficiência ou de suficiência:

V - colaborar com as coordenações de curso e/ou instâncias similares nos processos de:

a) aproveitamento de conhecimentos anteriores e/ou certificação de conhecimentos anteriores;

b) convalidação de exames de proficiência/suficiência (TOEFL, TOEIC, IELTS, Cambridge, entre outros) como atividade curricular complementar e/ou comprovação de proficiência/suficiência em programas de pós-graduação

Ainda em relação ao mesmo processo, creio que o documento carece de uma preocupação com a hegemonia do inglês, ideologia linguística dominante nos processos de internacionalização das Instituições de Ensino Superior – IES brasileiras (JESUS, 2018), o que acaba por apagar as tensões e as hierarquias entre as línguas. Nesta PL do IFPR temos o inglês, espanhol e LIBRAS colocados como que “em pé de igualdade”, como se já usufríssem de um espaço consolidado, e que haveria então a necessidade agora de abrir-se para outras línguas.

Em relação ao envolvimento da comunidade externa ao IFPR, não fica claro por que isso é proposto, isto é, com que objetivo, e nem como seriam ofertados os cursos para ela, se pagos ou gratuitos, por exemplo, o que a meu ver deveria ser objeto de normatização. Podemos inferir que essa ação seria uma espécie de inclusão linguística e social por meio de uma prestação de serviço à comunidade (“democratizar o acesso ao ensino de idiomas no IFPR”, item III, art. 5º), o que traria benefícios para a instituição no sentido de criar um espaço multilíngue e democrático. Tal movimento é também verificado em “inserir a comunidade surda” não apenas em ações de promoção da Língua Brasileira de Sinais, mas na oferta de cursos de outras línguas para essa comunidade, incluindo o Português como Língua Adicional. Sobre essa última colocação, não há direcionamentos sobre como seria esse ensino para surdos, mas podemos deduzir que seriam brasileiros que teriam a oportunidade de estudar português a partir de práticas de letramento e não como língua adicional ou estrangeira (item X). A falta de definição de termos não permite que saibamos se a referência são surdos estrangeiros, se são brasileiros falantes de Libras não bilíngues etc:

X - inserir a comunidade surda em ações que promovam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no IFPR e dar acesso a essa comunidade a outras línguas, inclusive no Português como Língua Adicional;

Com a preocupação em criar espaços multilíngues, inclusivos e democráticos, aliada ao cuidado de abarcar todos os servidores nesse processo, percebemos a consideração de um novo *ethos* institucional para essa PL. Há a previsão, por exemplo, do incentivo a ser percebido na carreira dos servidores que participarem de cursos de idiomas ou daqueles que realizarem exames de proficiência, para além da capacitação em serviço. Isso também se confirma no interesse de oferecer atendimento a estrangeiros em diferentes línguas. Entretanto, esse *ethos* seria criado para uma internacionalização que não está claramente definida no documento em questão e em nenhum outro documento que seja de meu conhecimento até o presente momento.

Na resolução há um item, o III, do Art. 3º que traz algumas “conceituações e pontos de interesse” dessa internacionalização:

objetivam-se ações de **mobilidade plural de culturas e vivências**, intentando-se à inclusão do IFPR nos meios de trânsito de **programas** referentes à internacionalização através de **parcerias** estrangeiras nos campos da pesquisa, extensão, e docência, firmando-se um universo de **aspirações e realizações internacionais** para servidores e estudantes. Ademais, salienta-se o escopo de **discussões locais, com consciência global**, sobre o **ensino-aprendizagem de línguas e suas cargas culturais**, com foco às **especificidades e demandas do IFPR em seus diferentes campi**. Busca-se ainda, de forma contínua, a **participação em programas que visam à internacionalização no âmbito federal**. (grifo meu)

Esse parágrafo utiliza uma linguagem pouco usual para o gênero de texto “Resolução”, pois neste tipo de composição comumente são utilizadas frases curtas e conceitos claros para que de fato o documento possa ser utilizado para normatizar aqueles pontos que ele mesmo rege. Esse item III como os itens de contextualização (item I) e de atuação docente (item II) se destacam em relação aos demais pelo tamanho e tipo de construção, mas também por aparecerem vozes que podem ser atribuídas aos gestores que estavam preocupados com que esta PL expressasse aquilo que era necessário para a participação do IFPR no Edital 38/2018 de credenciamento no IsF.

No item III acima, vemos uma conceituação de internacionalização feita por programas (de mobilidade acadêmica e ensino de línguas) e parcerias, seja na pesquisa, extensão ou ensino, sem privilegiar nenhum país, língua ou cultura. Aponta-

se para a necessidade de considerar aspectos e demandas locais de cada campus em diálogo com uma “consciência global” no que tange “o ensino-aprendizagem de línguas e suas cargas culturais”. Essa passagem informa ao menos duas coisas: entende-se que ao falar de ensino-aprendizagem de línguas se está evocando aspectos culturais, e que as demandas locais importam no momento de planejar ações na pesquisa, extensão ou ensino. A leitura das especificidades locais, considerando o item XI do Art. 5º (valorizar a diversidade cultural, particularmente a cultura regional e nacional) poderia se dar em torno das etnias que formaram a população do Estado do Paraná, mas apenas algumas etnias têm as línguas nomeadas nesta PL, as línguas supercentrais⁸⁵, com exceção da Libras. Outras não mereceram destaque e não são nomeadas, como as línguas eslavas, nem línguas de povos indígenas, nem de povos que vieram da África. É difícil supor os motivos pelos quais apenas algumas línguas são nomeadas no documento, mas o fato de ter havido uma seleção de línguas europeias de povos brancos, com exceção do japonês de povos considerados “amarelos”, faz com que recorde o que estudou Hamel (2003, p. 13), que afirmou que o Brasil historicamente privilegia o ensino das línguas europeias mais prestigiadas (como o inglês, o francês, o alemão e o italiano), o que também explicaria o fato de o bilinguismo estar estereotipicamente relacionado às línguas de prestígio, no que o estudioso denominou de bilinguismo de elite no Brasil.

A ideia ou imagem consolidada de um país monolíngue (CAVALCANTI, 1999) é rebatida no documento da PL do IFPR no princípio do item IV, Art. 4º onde temos “o reconhecimento do contexto brasileiro como plurilinguístico e heterogêneo, no qual diversas formas de expressão linguística, em particular, as línguas de minorias e as línguas tradicionais, carecem de maior inserção nas discussões institucionais no âmbito do IFPR”. Aqui aparece a consideração de outras línguas como parte de nossa cultura, merecedoras de um lugar na instituição, mas num espaço de discussão, talvez

⁸⁵ Segundo Lagares “Seguindo o esquema proposto por Abraam de Swaan para compreender, do ponto de vista da sociologia e da economia política, as relações entre as línguas, Louis-Jean Calvet (2004, p. 78-84) propõe uma descrição da realidade linguística do mundo como um grande sistema gravitacional. Nessa galáxia, o inglês, ocupando o centro da constelação, seria a língua hipercentral, existiria uma dezena de línguas supercentrais (árabe, russo, suaíli, francês, hindi, espanhol, português, chinês...), uma ou duas centenas de línguas centrais (wolof, bambara, quíchua, checo, armênio...) e por volta de quatro ou cinco mil línguas periféricas.” https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132013000200009

como objetos de pesquisas, e não necessariamente para serem ensinadas e de fato fazerem parte do novo *ethos* multilíngue do IFPR. Talvez o *ethos* almejado seja o internacional de línguas de prestígio.

Ao olhar para essas menções sobre línguas, em que algumas são nomeadas e inseridas nas ações/objetivos da PL e outras aludidas em um princípio, remeto-me a noção de apagamento (IRVINE, GAL 2000), em relação às línguas não nomeadas e das próprias tensões ou disputas relacionadas a hierarquias que são construídas por falantes a partir de ideologias ou sistemas de crenças que são atravessados por relações de poder. Ainda que a Resolução cite as expressões “relações de poder e ideologias linguísticas” (item III, Art. 4º) não transparece uma preocupação com línguas dominantes e nem com um modelo de assimilação social que costuma encaminhar muitos processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, fazendo com que os indivíduos permaneçam em um monolinguismo, como explicou Ofelia García (2016).

Como vemos, a questão de ensino e aprendizagem de línguas vai muito além da aquisição ou conhecimento que se tem de uma outra língua identificada e nomeada. Numa abordagem que se quer multilíngue, coloca-se em pauta a noção de repertórios comunicativos que são compostos não só de recursos linguísticos instrumentais, mas também de elementos simbólicos e identitários que são de coletividades, de diferentes espaços sociais nos quais participamos.

Repertórios multilíngues abarcam vários recursos expressivos que se entrecruzam de maneira criativa e que inclusive podem envolver usos simultâneos de línguas para diferentes propósitos, como por exemplo ler em uma língua e falar em outra (SHOHAMY, 2011). Betsy Rymes (2010) traz o conceito de repertórios comunicativos, o que nos pode ser útil para entender como aspectos considerados extralinguísticos são tão importantes quanto os linguísticos na educação plurilíngue, pois os indivíduos usam as línguas, seus letramentos e outros meios de comunicação para transitar pelas múltiplas comunidades que participam. Segundo Rymes, a definição de repertórios comunicativos consiste em “a coleção de formas que os indivíduos usam a língua e o letramento e outros meios de comunicação (gestos, roupa, postura ou acessórios) para funcionar efetivamente nas múltiplas comunidades nas quais eles participam” (RYMES, 2010, p. 528). Esse conceito de repertórios comunicativos se relaciona com as práticas translíngues mencionadas acima, pois

ambos possibilitam entender que fenômenos linguísticos transcendem as fronteiras das línguas nomeadas, assim como os limites entre a linguagem verbal e outros meios de produção de sentidos, nos convidando a “repensar a comunicação multilíngue como um tipo de discurso mais complexo, que usa diversas variedades e registros linguísticos e múltiplas modalidades e mídias para fazer sentido no e do mundo” (WEI, 2020 *apud* SCHOLL 2020).

Assim, trataríamos de algo mais amplo do que uma competência linguística centrada em uma visão monolíngue que na prática não pode se traduzir apenas do uso de línguas de prestígio. O que quero dizer é que a educação linguística plurilíngue sobre a qual comentamos há pouco visa não só a um ensino que celebra a diversidade cultural e linguística, e na prática não pode considerar o ensino das várias línguas como línguas separadas, sob uma “ideologia monolíngue de multilinguismo” que de fato valida apenas o uso de algumas línguas. Por isso, precisamos ficar atentos para como será administrado esse multilinguismo e o valor que os diferentes recursos linguísticos e práticas comunicativas assumirão neste contexto da PL do IFPR ou na sua internacionalização. Lembremos que, segundo o quadro das ideologias linguísticas, o valor que se atribui ao uso de uma ou outra língua, de um ou outro recurso, não é referencial, mas simbólico, e se refere a valores sociais que simbolizam identidades, classes sociais etc. Assim, para a legitimação de um uso ou de uma prática comunicativa sobre a outra intervêm múltiplas variáveis que se relacionam a complexas construções identitárias.

Partindo dessa perspectiva de educação plurilíngue para o desenvolvimento de repertórios comunicativos e do conceito de práticas translíngues, assumimos que as línguas são entidades histórica, ideológica e politicamente definidas, e entendemos que na prática os falantes empregam diversos recursos, linguísticos e não linguísticos, de maneira complexa, usam diversas variedades e registros, além de múltiplas modalidades e mídias, para construir sentidos.

Portanto, os objetivos da PL do IFPR conectados ao seu processo de internacionalização precisariam ser mais abrangentes e ser enunciados, para além de propor cursos, desenhar programas e firmar parecerias. Assim, estaríamos de fato tratando de uma nova forma de conceber o ensino de línguas na instituição.

Sobre a concepção de políticas linguísticas da qual o documento em questão parte, temos uma noção de política e planejamento enunciada no item II do Art. 3º, onde é mencionada a ação docente:

II - da atuação docente: Toma-se como **responsabilidade docente a elaboração de políticas e a implementação de práticas** que envolvam o trabalho com a linguagem em suas mais variadas possibilidades. Assim, o trabalho com línguas deve atravessar o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação e, não menos importante, **a abertura e manutenção de espaços de debate democrático sobre as direções que o IFPR possa tomar em relação à temática da linguagem e de como ela será tratada em relação a questões de ensino-aprendizagem no âmbito da instituição.** O quadro docente do IFPR conta com profissionais com uma habilitação (apenas língua materna ou Língua Estrangeira Moderna-LEM) ou duas habilitações (português/inglês ou português/espanhol). Além disso, a produção acadêmica dos docentes do IFPR reforça a intencionalidade na consolidação de práticas educativas plurais e multiculturais. Nessa perspectiva, é fundamental pensar em uma política linguística para o contexto institucional do IFPR e, diante dessa demanda, articulamos **dois conceitos importantes: 1) o de política linguística; e 2) o de planejamento linguístico, tendo em vista sua indissociabilidade.** Em linhas gerais, **o primeiro se refere às medidas institucionais que podem e precisam ser elaboradas e institucionalizadas**, particularmente em consonância com as demandas de legislação e normativas, articuladas com os resultados das discussões feitas pelo coletivo do IFPR, focalizando questões teórico-epistemológicas e metodológicas que fundamentam o trabalho com linguagem. **O segundo, por sua vez, é compreendido como o conjunto de ações práticas adotadas para que o primeiro seja efetivamente realizado.**

Ainda que ao início do item haja uma indicação de que os professores de línguas seriam responsáveis pela elaboração de políticas e não apenas pela sua implementação, ao fim do parágrafo temos uma enunciada divisão entre política e planejamento, que partiria de um princípio de indissociabilidade: “diante dessa demanda, articulamos dois conceitos importantes: 1) o de política linguística; e 2) o de planejamento linguístico, tendo em vista sua indissociabilidade.” Entretanto, as normas citadas se configuram no texto como um trabalho “institucional”, por um lado, e as práticas se constituem como uma atividade docente, por outro. Essa noção é análoga a primeira noção de políticas linguísticas elaborada por Haugen, em 1959, na qual as políticas linguísticas eram elaboradas e impostas por algum órgão governamental ou instância administrativa considerada legítima, enquanto o planejamento, sua aplicação, ficava a cargo de um corpo técnico. Cabe lembrar que as relações entre a política linguística e o planejamento linguístico são de subordinação, em um movimento descendente, planejado e intencional como definiu também Kaplan e Baldauf Jr. (1997). Nessa concepção de PL do IFPR não se vê uma abertura para compreender movimentos ascendentes e horizontais, transparecendo

as assimetrias de poder entre o plano da normatização e o plano da execução, entre a instância administrativa e o corpo docente. Tal separação disposta no binômio evocado alude também à possibilidade de descompasso entre o discurso e a prática, uma vez que no discurso prevê-se “a abertura e manutenção de espaços de debate democrático sobre as direções que o IFPR possa tomar em relação à temática da linguagem e de como ela será tratada em relação a questões de ensino-aprendizagem no âmbito da instituição”, mas na prática as “medidas institucionais” “podem e precisam” ser articuladas com resultados de discussões de coletivos, e não são postas em termos de dever, como obrigação ética e política de consultar os sujeitos implicados e respeitá-los em suas escolhas. Se a normativa estivesse comprometendo-se de fato com a abertura e manutenção de espaços de debate democrático talvez pudéssemos ver tal implicação da administração, e o processo de produção da própria PL do IFPR teria sido uma oportunidade para fazê-lo, mas como vimos uma parte ínfima do corpo docente e técnico participou das discussões e os estudantes definitivamente não foram ouvidos.

Quando no plano do discurso em uma normativa são capturados termos como democracia (entendida aqui como os anseios de uma maioria) e respeito à diversidade e pluralidade de ideias, mas os sujeitos que sofrerão diretamente os efeitos de tais normas não são ouvidos, somos levados a crer que de fato, na prática não há o comprometimento com o debate verdadeiramente aberto e democrático e tampouco será aberta a possibilidade de participação em decisões estratégicas. Logo, interpreto que nesse trecho que trata da atuação docente temos como será gerido algo que é de interesse público: entre indivíduos que estejam ocupando funções de gestão administrativa, numa prática personalista e patrimonialista. Assim, ainda que os docentes participassem, das “direções que o IFPR possa tomar em relação à temática da linguagem e de como ela será tratada em relação a questões de ensino-aprendizagem no âmbito da instituição”, isso não significaria participar das decisões estratégicas da instituição.

Há uma passagem em que se admite articular as normas aos resultados de discussões coletivas: “medidas institucionais podem e precisam ser elaboradas e institucionalizadas, particularmente em consonância com as demandas de legislação e normativas, articuladas com os resultados das discussões feitas pelo coletivo do IFPR”, mas elas são moduladas pelo verbo poder, e assim como podem articular o

que é decidido em grupo, podem escolher não o fazer. E para encaminhar as decisões institucionais o aparato contará com uma estrutura que é disposta no Art. 6º. Note que nesta estrutura há a previsão de 4 frentes ou coordenações, sendo que apenas uma delas prevê eleição pelos pares, a do item II.

Art. 6º Para a implementação de sua Política Linguística, o IFPR dispõe da seguinte

estrutura organizacional:

- I - Coordenação Geral do Centro de Línguas (CELIF), exercida por um coordenador e vice- coordenador;
- II - Coordenação do CELIF, no âmbito dos campi, exercida por um coordenador e um vice- coordenador;
- III - Coordenação/Assessoria de relações internacionais, preferencialmente ocupada por servidor com formação na área de línguas;
- IV - Coordenações no âmbito de programas nacionais e/ou internacionais vinculados ao Ministério da Educação.

Quando estou diante dessa estrutura, me lembro do conceito de Glotopolítica descrito por Marcellesi e Guespin (1986) que observavam que a política linguística era atravessada por duas concepções de democracia que deveriam ser confrontadas: democracia representativa e democracia autogestionada, e apontaram para esta última como meio de melhor responder às necessidades sociais da comunidade. A meu ver, no caso do IFPR sequer chegamos ao modelo representativo. Assim, a PL do IFPR dá conta de um eixo vertical de fatos normativos como os regulamentos, resoluções e leis e dá indícios de como na prática ocorreria o eixo horizontal que considera as relações sociais.

É muito interessante considerar as condições de produção dessa resolução, pois, como já diziam Marcellesi e Guespin (1986), a constituição de uma comissão nem sempre garante o seu caráter democrático, já que a representação de diferentes interessados nem sempre é feita. No caso do IFPR, as pessoas que compuseram o grupo de trabalho que redigiu a resolução das políticas linguísticas da instituição foram indicadas pelo diretor de seu campus. Por isso, é possível afirmar que não se trata de tentar fazer com que todos os envolvidos participem da discussão sobre o assunto. Creio que os estudantes também deveriam ser ouvidos, bem como outros especialistas poderiam ser convidados, inclusive externos ao IFPR. Embora os membros da comissão/grupo de trabalho citado sejam professores de línguas

(português, espanhol e inglês) e mesmo que tenham feito o melhor trabalho possível dadas as condições, a discussão não foi realizada amplamente com os pares.

Contudo, vale aqui reiterar que política linguística não está contida apenas em documentos institucionais oficiais, e que o poder de a transformar não está apenas nas mãos de dirigentes. A política é executada em práticas locais, em nível micro e as políticas *de jure* e *de fato* podem se entrecruzar e mutuamente se constituir. Assim, na prática, no ensino de línguas do IFPR as políticas linguísticas podem ter resultados diferentes daqueles pretendidos pelos formuladores, pois são os professores e os estudantes os árbitros finais da sua implementação.

A PL do IFPR portanto não é um mecanismo monolítico e por isso questiono o funcionamento dos mecanismos de poder, isto é, como o poder é distribuído ao longo do processo de criação e implementação dessa PL e principalmente interpreto como eu enquanto pesquisadora-participante me aproprio desse processo político. Encaro essa política não apenas como limitadora e subjugante, mas nela também posso enxergar potencialidades e principalmente vejo que existe um espaço em que podemos (e devemos) nos posicionar e negociar.

Johnson e Freeman (2010) alertam que o texto de política linguística pode até reificar a política temporariamente, mas indicam que ao passar para a realidade da prática cotidiana, ao ser aplicado ou implementado, é interpretado ou até mesmo contestado, refletindo e refratando as diretrizes e seus valores constitutivos.

As políticas linguísticas não somente são planos baseados na realização de metas técnicas, nem apenas fruto de um consenso de demandas verificadas junto à comunidade, e tampouco prioridades traçadas por alguma autoridade ou cientista da linguagem, mas sim derivam de um processo complexo de interação dialógica, em que os posicionamentos são norteados por valores e interesses que estão em disputa.

Todavia, com vista a efeitos concretos de normatização, no IFPR foi expedida uma resolução. Resoluções são atos administrativos utilizados para disciplinar uma matéria ou assunto e são compreendidos sempre como atos inferiores ao regulamento e ao regimento institucional, não podendo inová-los ou contrariá-los, mas unicamente complementá-los e explicá-los (UFSC, s/d), sendo neste caso os seus efeitos internos, conforme o seu campo de atuação, o IFPR, e os destinatários, professores de línguas, principalmente, demais servidores da instituição.

Entretanto, antes de disciplinar a PL para o IFPR, a resolução tinha como objetivo credenciar a instituição como Nucli-IsF e por isso em seu estilo composicional encontramos uma estrutura de texto híbrida que serviu para a inscrição da instituição junto ao MEC, uma vez que 1/3 (um terço) do texto é utilizado para contar sobre a instituição, seu campo de atuação, perfil docente, perspectiva de internacionalização entre outras questões relevantes para o credenciamento e não para a instituição em si ou para os supostos destinatários da Resolução. Dessa forma, o texto sugere um leitor externo ao IFPR, ao menos a sua primeira parte, leitor esse que estaria familiarizado com o assunto, pois a linguagem e termos utilizados nesses parágrafos não são de fácil compreensão para um leitor leigo na matéria “disciplinada”.

Portanto, em parte, a Resolução traz um estilo de texto muito pouco usual da burocracia administrativa, sobretudo no Art. 3º onde temos três incisos com 37 linhas, de um total de 125 em todo o corpo da norma. Ocorre que foram utilizadas 520 palavras de 1458 para tais incisos que contextualizam o IFPR, a atuação docente e a internacionalização, mas que não fixam normas ou princípios como o restante do texto. Para esses extensos três parágrafos do Art. 3º, dispostos no documento como incisos, foram necessários oito conectores coesivos para encadear os períodos excessivamente longos, tais como: nesse percurso, dessa forma, nesse sentido, assim, além disso, nessa perspectiva, em linhas gerais e ademais.

Embora as resoluções sejam declarações tipicamente administrativas, esses atos devem expressar em minúcia seus preceitos com as regras da normatividade legislativa. O objetivo imediato de tais atos é explicitar uma norma legal a ser observada pela Administração e pelos administradores visando à correta aplicação da “lei”, que no caso em questão é a PL do IFPR.

Em textos normativos preza-se pela precisão e clareza para permitir a adequada determinação do objeto e o controle da legalidade. A norma é justificada pelo interesse público e por isso os regramentos devem ser suficientemente concretos, determinados e detalhados, a fim de garantir inteligibilidade para todos. Por isso, o texto não poderia abusar de formulações genéricas, de conceitos indeterminados, de aplicação pouco clara. Em resumo: o ato normativo deve utilizar linguagem simples, compreensível e objetiva para que os reais destinatários da norma entendam o vocabulário utilizado. Igualmente, a organização e a extensão das frases precisariam contribuir para a compreensão de um leitor não especializado e para tanto

não poderiam ser os dispositivos excessivamente genéricos. Ademais, não é aconselhável ter disposições programáticas em excesso, sem força para serem cumpridas em sua integralidade, pois é esperado que a norma permita sua imediata exequibilidade. Logo, é expectável o uso de frases curtas e concisas, construção de orações na ordem direta, evitando preciosismos, e adjetivações (MJSP, 2017). Além disso, seria adequado buscar a uniformidade dos tempos verbais e evitar palavras de duplo sentido e o uso de sinônimos com propósito meramente estilístico.

O efeito que eu observo com essa estrutura composicional híbrida é de que a resolução não teria sido necessária enquanto tal desde que houvesse anteriormente um plano de internacionalização que contemplasse a política linguística que lhe servisse de base. Igualmente poderia ter sido feito um plano de política linguística ao invés de uma resolução. Entretanto, tendo a administração julgado necessário publicar algumas diretrizes em forma de resolução, isso pode significar uma preocupação em tornar perene algumas deliberações que foram realizadas por uma gestão *pro tempore*, determinações como a estrutura organizacional ali proposta para executar as ações que ali são elencadas, tais como o apoio ao processo de internacionalização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi o de analisar as políticas linguísticas de *jure* (SHOHAMY, 2006) do IFPR a partir de uma análise dialógica discursiva de documentos institucionais que considerasse a minha inscrição enquanto pesquisadora-professora no contexto pesquisado.

O percurso desenhado partiu das análises das narrativas autoetnográficas produzidas durante o estudo a partir dos diários de campo no intuito de construir minha inscrição como pesquisadora participante do campo estudado. As narrativas foram escritas retrospectivamente a fim de que eu pudesse mobilizar as minhas memórias e organizar minhas primeiras interpretações para então realizar uma autorreflexão sobre as minhas próprias apropriações e posicionamentos avaliativos sobre as políticas linguísticas da instituição. Esse primeiro trajeto consistiu em uma etapa fundamental do estudo não somente como parte da construção de uma postura ética, mas também parte do processo de geração de dados que foi completada com a análise dialógica discursiva – ADD de três documentos institucionais que se relacionam diretamente com as políticas linguísticas do IFPR.

A discussão realizada girou em torno principalmente das projeções ideológico-valorativas assentadas nas imagens construídas discursivamente sobre língua e educação, espaços em que são concebidos valores de ensino-aprendizagem, escola, estudante, professor e internacionalização, tanto na narrativa autoetnográfica como da ADD empreendida.

Em uma análise histórica e socialmente situada, apresento uma interpretação de uma política linguística que sofre interferências de uma hegemonia neoliberal, em que a finalidade do IFPR enquanto instituição de ensino público, gratuito e de qualidade se vê ameaçada por uma lógica gerencial de valores privatistas e personalistas, com práticas autoritárias. Um exemplo disso são os alinhamentos institucionais verificados, numa tendência assimilativa de políticas como do Programa IsF que adotou amplamente a aplicação de exames como o TOIC Bridge e TOEFL, sem que houvesse uma reflexão aprofundada sobre seus possíveis efeitos, quer sejam positivos ou negativos.

O documento da política linguística do IFPR não foi fruto de amplo debate com a comunidade escolar, o que aponta para uma política linguística de *facto* (SHOHAMY, 2006) pouco democrática, atrelada a uma agenda de ações de internacionalização que ainda não é explicitada, mas que guarda conexão com uma agenda nacional de viés privatista propagada pelo “Future-se”. A meu ver, se houvesse caráter verdadeiramente democrático, a política linguística do IFPR seria debatida com outros sujeitos, como estudantes, pais, funcionários e mais professores além do pequeno grupo que redigiu o principal documento em análise.

Não foi possível verificar uma preocupação com o monolinguismo do inglês que na prática é verificado nos processos de internacionalização de IES no Brasil (JESUS, 2018), mas caso o IFPR siga a tendência das demais instituições, a diversidade linguística que é celebrada no documento que oficializa a política linguística do IFPR significará apenas algumas letras no texto de *jure* e as consequências presumíveis irão muito além, podendo comprometer a cientificidade e o acesso ao conhecimento ao deixar pouco espaço à difusão de um conhecimento científico produzido localmente e voltado para necessidades locais e regionais (GOROVITZ, JESUS, MUÑOZ, 2020):

as universidades brasileiras, ainda que se esforcem teoricamente para construir um caminho de internacionalização capaz de ecoar com suas preocupações locais e com suas especificidades, têm sido assoladas por um **movimento homogeneizante**, em que as regras do jogo são ditadas pelos países centrais, num processo perverso pois beneficiam sistematicamente aqueles que já estão ganhando. p.75

Logo, seria necessário outro tipo de posicionamento institucional, propositivo, para que a tendência verificada seja alterada no sentido de reverter assimetrias da veiculação de conhecimentos em favor de línguas locais, isto é, línguas que façam parte de um projeto de internacionalização que valorize contextos locais com currículos alternativos e descolonizados voltados para a reciprocidade entre instituições que poderiam se dar em torno da construção de um projeto de integração com países latino-americanos.

No contexto acadêmico, para de fato promover o caráter multilíngue e multicultural da instituição, há de ser preocupação da instituição promover práticas multilíngues para além de cursos de idiomas, a exemplo da criação de redes de

cooperação para construção de equipes de pesquisas científicas internacionais nas quais colaborariam não apenas professores pesquisadores, mas também estudantes em formação.

Portanto, trata-se de uma política linguística que precisa aliar-se a um projeto de internacionalização que poderia agir em prol do fortalecimento regional, assim como já prevê a sua vocação na lei de criação do IFPR. Logo precisaríamos assumir que territorialmente nos localizamos na América Latina e que compartilhamos características e processos históricos que nos aproximam. O IFPR localizado no Estado do Paraná, possui três *campi* em regiões fronteiriças nas cidades de Barracão, Capanema e Foz do Iguaçu, onde a língua espanhola é parte do *ethos* dos habitantes, o que também precisaria ser contemplado nas políticas linguísticas do Instituto. Logo, o ensino de espanhol teria protagonismo nesse projeto.

Bertolleti (2019) em seu trabalho sobre a educação superior como estratégia de integração regional nos alerta que para ser um agente latino-americano precisamos reconhecer e entender que há uma complexa rede de relações de poder fruto de nossa trajetória histórica, produto de séculos de imposições europeias que se alimentam de um espaço latino-americano subalterno aos colonizadores. Logo, como espaço profundamente determinado por processos de colonização precisaríamos criar uma legitimação interna de um sentimento latino-americano solidário e cooperativo para fazer frente a imposições que são de ordem política e ideológica, além de econômica, cujos ecos podem ser percebidos na educação.

Esse projeto de política linguística do IFPR em prol de uma internacionalização que ainda está por ser construída pode estrategicamente reagir ao modelo neoliberal hegemônico. Gorovitz, Muñoz e Jesus (2019) e Hamel (2020) mostram como esse modelo se assenta em torno de ranqueamentos internacionais das instituições que fomentam e veiculam ideologias meritocráticas de concorrência, que só aprofundam desigualdades e que silenciam parte do mundo científico, pois junto de suas línguas são silenciados seus saberes e suas diferentes formas de construí-los. Mas ao ver, a educação como uma política social, seus parâmetros de excelência não podem ser apenas quantificados, entretanto devem ser qualificados por meio da investigação de como efetivamente contribuem para melhorar sua realidade local através do ensino, extensão e pesquisa.

Para tanto, há de se reconhecer também a multiplicidade de agentes e como tais não podem ser considerados institucionalmente como meros executores, a exemplo dos professores que também criam e praticam políticas nem sempre congruentes com as políticas documentadas. Há um nível de base que abarca vários atores, incluindo estudantes, professores, diretores, pais, funcionários etc, e todos têm papel relevante nas políticas, não só como receptores ou sujeitos para quem são endereçadas as políticas.

Sabemos que a dinâmica das políticas não é linear e nem flui em apenas uma direção, mas ao contrário, muda constantemente de forma, e os agentes podem modificar direcionamentos conforme as interações e dependendo do momento e circunstâncias. Conforme Menken e García (2010), as políticas linguísticas de ensino de línguas existem através de fluxos que as alimentam à medida que se modificam, se acomodam e se adaptam, em resposta ao feedback interno e externo, sendo as políticas de ensino de línguas sempre adaptadas e motivadas por mudanças em outros sistemas a que estão conectadas.

Assim, considero que as políticas linguísticas no ensino de línguas são de natureza relacional e ideológica e envolvem toda a comunidade na qual está inserida, isto é, os educadores na sua relação com os estudantes, com outros pares docentes, com a equipe pedagógica e administrativa, além de níveis administrativos superiores. Logo, mesmo para o estudo das interpretações docentes precisamos abranger mais do que comportamentos situados de professores em seus próprios contextos locais, pois agentes e condições “externas” estão constitutivamente relacionados com as ações do educador que age em resposta ou em relação aos demais atores e contextos.

Johnson e Freeman (2010) explicam que os professores não são meramente implementadores de uma doutrina monolítica e suas interpretações tampouco o são. Há contradições inerentes às políticas linguísticas no ensino de línguas, pois somente o professor tornará viável (ou não) aquilo que está no nível discursivo das políticas declaradas. Às vezes o educador tem responsabilidade direta porque ensina com base em suas ideologias, crenças e atitudes, mas em todo caso é fundamental recordar que está sempre em relação com as políticas linguísticas de ensino de línguas em questão e em relação com outros agentes como autores de livros didáticos, professores e pesquisadores universitários, funcionários do governo, formuladores de

política, servidores da instituição, redatores de currículo etc, além de pais e dos próprios estudantes que também negociam, apresentam demandas e têm suas próprias interpretações.

Sabemos que em sala de aula, as políticas linguísticas são construídas e negociadas dinamicamente, a cada momento, por mais que a instituição de ensino possua documentos oficiais a serem seguidos. Por isso, as políticas linguísticas no ensino de línguas podem ter resultados diferentes daqueles pretendidos pelos formuladores, pois são os professores e os estudantes os árbitros finais da sua implementação e daí a necessidade de trabalhos futuros sobre as políticas de *facto* (SHOHAMY, 2006).

Como aponta Spolsky (2004), apesar de termos um campo tão vasto para estudar as políticas linguísticas e as políticas de ensino de línguas, dado o dinamismo e a complexidade das políticas de *facto* (SHOHAMY, 2006), a maioria das pesquisas sobre políticas linguísticas ainda focaliza questões nacionais e se concentra em políticas explícitas escritas, de movimentos descendentes, negligenciando a dimensão da própria implementação. Embora esta tese não trate da implementação da PL do IFPR, focalizou a minha interpretação a partir de uma perspectiva autoetnográfica que ajudou a perceber como eu, na posição de educadora-pesquisadora, produzo sentidos do processo de implementação que vivenciei, ainda que parcialmente, já que estive em afastamento durante parte do curso de doutorado. E assim como eu produzi esses sentidos, certamente outras professoras também produzem sentidos dessas PLs.

Conforme Canagarajah (2004), os pesquisadores estariam apenas começando a explorar as questões de agência e resistência a partir de políticas linguísticas de base, locais. Hoje, entretanto, creio ser possível afirmar que no Brasil temos um corpo de estudos expressivo sobre as políticas linguísticas no ensino de espanhol na escola que consideram a complexidade e dinamicidade das performances e repertórios dos professores e dos estudantes, que interpretam e se apropriam das políticas institucionais e nacionais de formas muito distintas. Os documentos de políticas poderiam ser também analisados na sua dialogicidade como propus fazê-lo nesta tese, cuja significação que nos interessou ocorre na relação entre vozes sociais, assim como na interpretação de uma professora, onde também aparecem disputas e tensões, cujos resultados podem ser inclusive contraditórios.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; BRAIT, Beth. **A valoração em webnotícias direcionadas às mulheres**. Revista da Anpoll, v.51, n.2, p. 89-107, Florianópolis, jul./set. 2020
- ADAMS, Tony E. **Speaking for others**: Finding the "whos" of discourse. Soundings, 88(3-4), 331-345. 2005.
- ADAMS, Tony E.; HOLMAN, Jones. **Autoethnography is queer**. In Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln & Linda T. Smith (Eds.), Handbook of critical and indigenous methodologies (pp.373-390). Thousand Oaks, CA: Sage. 2008.
- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas et al. **Grupos empresariais na educação básica pública brasileira**: limites à efetivação do direito à educação. Educ. Soc., Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000100113&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 08/04/2021 <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302016157605>.
- ADRIÃO, Theresa; BEZERRA, Egle Pessoa. **O setor não lucrativo na gestão da educação pública**: corresponsabilidade ou debilidade. Currículo sem Fronteiras, v.13, n.2, p.256-268, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/adriao-bezerra.pdf> Acesso em: 08/04/2021
- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **A formação das novas gerações como campo para os negócios?** In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org). Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf#page=39> Acesso em: 08/04/2021
- AIRES, Débora Medeiros da Rosa. **Ideologias Linguísticas no ensino de língua estrangeira**: relações entre português (LM) e espanhol (LE). 2019. 128 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- ALBERTI, Regiane de Fátima Siqueira. **A variação linguística no ensino do espanhol como língua estrangeira moderna**: um estudo de caso na cidade de Ponta Grossa 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.
- ALMEIDA, Jéssica Chagas de. **Políticas linguísticas e formação de professores de línguas**: atributos previstos para o professor de E/LE. Dissertação. Universidade Estadual Paulista- UNESP, 2017.
- ALVES, Davidson Martins Viana. **Políticas linguísticas no ensino de pronúncia do espanhol/L2**: em foco, as sibilantes. Universidade Federal Fluminense. Mestrado em Letras. Niterói, 2017.
- ALVES, Giovanni. **Os limites do neodesenvolvimentismo**. Blog da Boitempo. 22/10/2013. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2013/10/22/os-limites-do-neodesenvolvimentismo/> Acesso em: 06/01/2020.
- AMORIM, Marília. **Cronotopo e exotopia**. In: BRAIT, B. (Org). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p.95-114.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. SP: Musa Editora, 2004
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARÁN, Pampa Olga. **Cronotopías culturales**. Apuntes para desarrollar una categoría sociosemiótica de investigación. In: ARÁN, Pampa Olga (org.) *La herencia de Bajtín : reflexiones y migraciones*. Córdoba : Centro de Estudios Avanzados, 2016. Disponível em <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/4780/La%20herencia%20de%20Bajt%C3%ADn%20Digital.pdf?sequence=1>

ARNOUX, Elvia Narvaja de; DEL VALLE, Juan. **Las representaciones ideológicas del lenguaje**. Discurso glotopolítico y panhispanismo. Em: *Spanish in Context*, vol.7, num. 1, pp. 1-24, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BANCO MUNDIAL. Um Ajuste Justo: **Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil: Brasil revisão das despesas públicas**. Volume I: Síntese. 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf> . Acesso em: 4 de janeiro de 2020.

BARRIOS, Raquel Bicalho de Carvalho. **Políticas públicas e ensino de espanhol no Brasil: entre a instauração e a real implementação**. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem: Londrina, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles L. *Voices of Modernity: Language Ideologies and the Politics of Inequality*. Cambridge University Press, 2003.

BELAONIA, Sara Guiliana Gonzales. **Lacunas e conflitos: uma reflexão sobre as diretrizes educacionais e a realidade escolar do ensino de espanhol no estado de Goiás**. 2016. 190 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

BERTOLLETTI, Vanessa Alves. **A educação superior como estratégia de integração regional: o caso Unila**. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2017.

BETANCOR, Tania Oroná. **As representações que os aprendizes constroem sobre a língua espanhola, sobre sua aprendizagem e sobre seus falantes em cidades de fronteira**. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2013.

BLANCO, Mercedes. **Autoetnografia: una forma narrativa de generación de conocimientos**. Revista Andamios. Vol. 9, núm. 19, mayo-agosto, 2012, pp. 49-74

BLOMMAERT, Jan.; RAMPTON, Ben. **Language and Superdiversity**. *Diversities*, v.13, n.2,

BLOMMAERT, Jan. **Discourse: A Critical Introduction** Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BLOMMAERT, Jan. **On scope and depth in linguistic ethnography**. *Journal Of Sociolinguistics*. Vol;11, Issue5. Special Issue: Linguistic Ethnography. Blackwell Publishing, 2007. p. 682-688.

BOCHNER, Arthur P. **Perspectives on inquiry III: The moral of stories**. In Mark L. Knapp & John A. Daly (Eds.), *Handbook of interpersonal communication* (3rd ed., pp.73-101). Thousand Oaks, CA: Sage.2002.

BOITO, Armando. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. Fórum Econômico da FGV: São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://eesp.fgv.br/sites/eesp.fgv.br/files/file/Painel%20%20Novo%20Desenv%20BR%20-%20Boito%20-%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20%20PAPER.pdf>>. Acesso em: 06/01/2020.

BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta. **Gramática descriptiva**. Real Academia española, colección Nebrija y Bello. Madrid: Espasa Calpe, 1999

BRAIT, Beth Mikhail Bakhtin: **Movimentos de Reconstituição da História de um Pensamento**. REVISTA USP, São Paulo, n.39, p. 158-173, setembro/novembro 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/35080/37819/41223>

BRAIT, Beth. **Análise e teoria do discurso**. In: BRAIT, Beth. (org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2016.

BRAIT, Beth. **Mikhail Bakhtin**: movimentos de reconstituição da história de um pensamento Revista USP, São Paulo, n.39, p. 158-173, setembro/novembro 1998 Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/35080/37819/41223>

BRASIL, **Histórico da Educação Profissional**. MEC: Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf Acesso em: 06 de janeiro de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: ensino médio. MEC: Brasília, 2017. Disponível em: Acesso em: 06 janeiro de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP no 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 08/04/2021

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília: Senado Federal, 2009a.

BRASIL. **Decreto de 26 de abril de 2017** a. Convoca a 3a Conferência Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/dsn/Dsn14456.htm. Acesso em: 08/04/2021

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95**, de 15 de dezembro de 2016 a. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm Acesso em: 08/04/2021

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 19**, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm Acesso em: 08/04/2021

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017c. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 08/04/2021

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 08/04/2021

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm#:~:text=L11892&text=LEI%20N%C2%BA%2011.892%2C%20DE%2029%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202008.&text=Institui%20a%20Rede%20Federal%20de,Tecnologia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs&text=Art.

BRASIL. **Lei nº 9.637**, de 15 de maio de 1998 a. (Conversão da MPv nº 1.648-7, de 1998). Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9637.htm Acesso em: 08/04/2021

BRASIL. **Lei nº 9.790** de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. (Vide Lei nº 13.800, de 2019, regulamento). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9790.htm Acesso em: 08/04/2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria no 577**, de 27 de abril de 2017c. Dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20184519/do1-2017-04-28-portaria-n-577-de-27-de-abril-de-2017-20184461. Acesso em: 08/04/2021

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, 1995 Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf> Acesso em: 08/04/2021

BRUNER, Jerome. **The autobiographical process**. In Robert Folkenflik (Ed.), *The culture of autobiography: Constructions of self-representation* (pp.38-56). Stanford, CA: Stanford University Press, 1993.

BUBNOVA, Tatiana; BARONAS, Roberto Leiser; TONELLI, Fernanda. **Voz, sentido e diálogo em Bakhtin**. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo, v. 6, n. 1, pág. 268-280, dezembro de 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732011000200016&lng=en&nrm=iso>. acesso em 22 de março de 2021.

BUCHOLTZ, Mary. 2000. **The politics of transcription**. *Journal of Pragmatics*. 32/10: 1439-1465

CÁCERES, Glenda Heller. **Comentários em manuscrito de Banca de Qualificação na Universidade Federal do Paraná**. Curitiba, 31 de agosto de 2020.

CÁCERES, Glenda Heller. **Avaliação de uma experiência de mobilidade Brasil-Argentina por alunos de espanhol do ensino médio tecnológico: política linguística educativa e regionalização**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2017.

- CALS E SOUZA, Alexandre Augusto. Org. **Política Educacional E Papel Do Estado Em Tempos Atuais: Análises, Perspectivas E Possibilidades** (2019).
- CANAGARAJAH, Athelstan Suresh. **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 2005.
- CANAGARAJAH, Athelstan Suresh. **Subversive Identities, Pedagogical Safe Houses, and Critical Learning**. Critical Pedagogies and Language Learning. Eds. B. Norton and K. Tooley. Cambridge: CUP. 116-137. 2004
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital espanhol (1985-2007)**. 252 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10614>
- CASTRO, Gilberto. **Formas sintáticas de enunciação**: o problema do discurso citado no Círculo de Bakhtin. In: BRAIT, Beth. (org.) Bakhtin e o Círculo São Paulo: Contexto, 2009. p. 117-135
- CASTRO, J.A; RIBEIRO, J.A; CHAVES, J.V.; e DUARTE, B.C. **Gasto Social Federal**: uma análise da prioridade macroeconômica no período 1995-2010. Brasília: Ipea. Nota técnica 9, junho, 2012.
- CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João. **A reestruturação da educação superior no debate internacional**: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, Portugal, v. 13, n. 2, 2000, p. 29-52. Disponível em: www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413203.
- CAVALCANTI, Marilda. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contexto de minorias linguísticas no Brasil**. Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (DELTA), Vol. 15, Número Especial, São Paulo, 385 - 418, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 junho 2020.
- CHARMAZ, Kathy. **The grounded theory method**: An explication and interpretation. In Robert M. Emerson (Ed.), Contemporary field research: A collection of readings (pp.109-125). Prospect Heights: Waveland, 1983.
- CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX/ James Clifford; organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002 . 1ª edição de 1998.
- Condillac e Herder em Suselbeck e Muhlschlegel (2008, p.10)
- COOPER, RL. **Language Planning and Social Change**. Cambridge University Press, Oxford: Blackwell Publishing, United Kingdom; 1989
- COSTA, Giselda dos Santos. **Grupos focais**: um novo olhar sobre o processo de análise das interações verbais. Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. v. 25, jul. 2012. São Paulo: LAEL/PUCSP. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/10138/7618>>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- CREESE, Angela; TAKHI, J; BLACKLEDGE, Adrián. **Metacommentary in linguistic ethnography** In: SHAW, S.; COPLAND, Fiona; SNELL, J. Linguistic Ethnography: Interdisciplinary Explorations. London: Palgrave Macmillan, 2015.
- CRESWELL, John W. **Research design**: qualitative, quantitative, and mixed methods approach 4th ed. 2014
- CRUZ, E.; REBELLO DE SOUZA, D. **O Espaço Disciplinar do Espanhol (EDE) no Brasil**. Caracol, 14, 308-337. (2017). Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/129271> Acesso em: 17 de março de 2020. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.v0i14p308-337>

DAHLET, Veronique M.B. **A entonação no dialogismo bakhtiniano**. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

DE GRANDE, Paula Baracat. **Desafios da pesquisa qualitativa**: um percurso metodológico inicial. Língua, literatura e ensino. Maio/2007 – Vol. II. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/ile/article/view/10>

DEL VALLE, Juan; VILLA, Laura. **Lenguas, naciones y multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil**. Revista da Abralín, vol. 4, nº 1 e 2, p. 197-230. Dezembro de 2005. Disponível em:

DEL VALLE, Juan. **Gltopolítica, historia y memoria**. FFLCH/USP: São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FvSPNuMRu6w&t=5538s> . Acesso em 08 de janeiro de 2020.

DEL VALLE, Juan. **Gltopolítica, ideología y discurso**. En Del Valle, J. (ed.). La lengua, patria común (pp. 13–30). Madrid, Frankfurt: Vervuert. 2007.

DEL VALLE, Juan. **Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica**. Boletín de Filología: Santiago, v. 49, n. 2, 2014. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-93032014000200005. Acesso em 09 janeiro 2020.

DEL VALLE, Juan. **Rebeliones lingüísticas**. Sacarle la lengua al poder. Horizontal 16 de junio de 2015. Disponível em: <https://horizontal.mx/rebeliones-linguisticas-sacar-le-la-lengua-al-poder/> Acesso em:

DELANY, Samuel R. **The motion of light in water**. Minneapolis: University of Minnesota Press. 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior**. In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas . AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org). Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf#page=39> Acesso em: 08/04/2021

ELLIS, Carolyn & Bochner, Arthur P. **Autoethnography, personal narrative, reflexivity**. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (2nd ed., pp.733- 768). Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

ELLIS, Carolyn; ADAMS Tony E.; BOCHNER, Arthur P. **Autoethnography**: An Overview. Forum: Qualitative Social Research. Volume 12, No. 1, Art. 10 January 2011

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. **Analyzing analytic autoethnography**: An autopsy. Journal of Contemporary Ethnography, 35(4), 429-449, 2006

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. **Autoethnography, personal narrative, reflexivity**. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (2nd ed., pp.733- 768). Thousand Oaks, CA: Sage. 2000

ELLIS, Carolyn. The ethnographic I: **A methodological novel about autoethnography**. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2004.

ERICKSON, Frederick. **Comments on Causality in Qualitative Inquiry**. Investigação qualitativa . 2012; 18 (8): 686-688. doi: 10.1177 / 1077800412454834

ERICKSON, Frederick **Qualitative methods in research on teaching**. In Wittrock, M. (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed., pp. 119-161). New York, NY: Macmillan, 1986.

ERICKSON, Frederick. **Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza**. In M. Wittrok (Ed.), La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación. Barcelona: Paidós, 1989

ERICKSON, Frederick. **What Makes School Ethnography “Ethnographic”?** Anthropology and Education Quarterly, vol. 15, p. 51-66, 1984

- ERICKSON, Frederick. **Qualitative Methods in Research on Teaching**. Michigan State Univ, 1985. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED263203.pdf>
- FABRÍCIO, Branca. **Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, pp. 45-65
- FAIRCLOUGH, N. **Critical Language Awareness**. London/New York: Routledge. (2013).
- FANJUL, Adrián. **“Policêntrico” e “Pan-hispânico”**. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos. *Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011
- FARACO, Carlos Alberto; LORENZETTI, Alejandro. **Brazil: The Long and Contradictory Socioeconomic History from Monopolist Mercantile Capitalism to Late Capitalism and Its Sociolinguistic Consequences**. Em: Gloto[economia]política "Language under Capitalist (Trans)Formations" SNSF Scientific Exchange Workshop. University of Fribourg, Muntelier, 2018.
- FARACO, Carlos Alberto. **A ideologia no/do Círculo de Bakhtin**. In: DE PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grenissa (Org.). *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. Série Bakhtin: inclassificável; v.3 Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 174-175.
- FARACO, Carlos Alberto. **Autor e autoria** In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2017b.
- FARACO, Carlos Alberto. **Bakhtin e filosofias**. Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso, São Paulo, v. 12, n. 2, pág. 45 - 56, agosto de 2017a. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732017000200045&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 de março de 2021.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2006.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.
- FERRAZ, Marcus Sacrin. **Sujeito Perceptivo e Mundo em Merleau-Ponty**. Revista dois pontos, Curitiba, São Carlos, vol.5 ,n.1, p.193-206, abril, 2000. Acesso em: Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/11939/8424>
- FERREIRA, Daniella de Melo Vanderlei. **O ensino do idioma espanhol na cidade de João pessoa/PB**: relação entre as políticas linguísticas declaradas e percebidas. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, 2017.
- FIORIN, J. L. **Categorias de análise em Bakhtiniana**. In: PAULA, Luciane de; Stafuzza, Grenissa (Orgs). *Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis!* Série Bakhtin – Inclassificável. Vol. 2. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- FIORIN, José Luiz. In: (Org.) PAULA, Luciane de, STAFUZZA, Grenissa. **Círculo de Bakhtin: Diálogos in possíveis**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010
- FIORIN, José Luiz. **Interdiscurso e intertextualidade**. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2016.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.
- FISHMAN, Joshua A. **The sociology of language**: An interdisciplinary social science approach to language in society. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972
- FONSECA, Pedro Cezar Dutra; CUNHA, André Moreira; BICHARA, Julimar da Silva. **O Brasil na Era Lula: retorno ao desenvolvimentismo?** Nova economia. Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 403-428, Ago 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63512013000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 17 de março de 2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão de Renato Machado. 26 ed. São Paulo: Graal, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhe. 20ª Ed. Petrópolis, Vozes, 1999.

FRAGA, Natan Gonçalves. **A (in)visibilidade da América Latina em enlaces e eco: manuais de ensino do espanhol como língua estrangeira/adicional para brasileiros**. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. Londrina, 2016.

FREEMAN, Mark. **Data are everywhere: Narrative criticism in the literature of experience**. In Colette Daiute & Cynthia Lightfoot (Eds.), *Narrative analysis: Studying the development of individuals in society* (pp.63-81). Thousand Oaks, CA: Sage, 2004.

GAL, Suzan; IRVINE, Judith. **The boundaries of languages and disciplines: How ideologies construct difference**. *Social Research* 62(4.): 967-1001. 1995.

GAL, Suzan; WOOLARD, Kathryn Ann. **Constructing Languages and Publics**. Authority and Representation. En: S. Gal y K. Woolard (eds.) *Languages and publics: the making of authority*, Manchester: St. Jerome, 1-12. 2001b.

GAL, Suzan; WOOLARD, Kathryn Ann. **Languages and publics: The making of authority**. Manchester: St. Jerome, 1-12. 2001a.

GARCEZ, Pedro de Moraes; BULLA, Gabriela da Silva; LODER, Letícia Ludwig. **Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos**. *DELTA*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 257-288, Dec. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502014000200257&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 Aug. 2020.

GARCEZ, Pedro de Moraes; LOPES, Marcela Freitas Ribeiro. **Oportunidades de aprendizagem na nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea: língua espanhola no ensino médio**. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 56(1), 65-95. (2017). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8650762> Acesso em 05 Aug. 2020

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULTZ, Lia. **Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em linguística aplicada no Brasil**. *D.E.L.T.A.*, v. 31, n. especial, p. 67-97, 2015.

GARCÍA, , Ofelia. **Política lingüística y educación**. En Gutiérrez-Rexach. *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. Vol. II, pp. 741-750. London-New York: Routledge. 2016. Disponível em: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2018/11/politica-linguistica-y-la-educacion-2-11-1.pdf>

GARCÍA, Ofelia; COLE, Debra. **Lo que los sordos le enseñaron a los oyentes: deconstruyendo la lengua, el bilingüismo y la educación bilingüe**. *Anais do Congresso Internacional Seminário de Educação Bilingüe para Surdos*. Universidade do Estado da Bahia. Salvador/BA: 2016. Disponível em: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/garciaCole-sourdospdf-20162-copy1.pdf>

GARCÍA, Ofelia. **From language garden to sustainable languaging: Bilingual education in a global world. Perspective**. A publication of the National Association for Bilingual Education, Sept/Oct 2011, pp. 5 – 10. 2011. Disponível em:

https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/2012nabenewsletter_34n1_nov2011_dec2011.pdf

GENTILI, Pablo. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempo neoliberais**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís. (Orgs.) *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em Descontrole**: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro : Record, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Editora Atlas, 1999.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **A pesquisa e o tema da subjetividade em educação**. *Psicologia da Educação*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, [S.l.], n. 13, maio 2017. ISSN 2175-3520. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/32815/22634>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. **Epistemología Cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.

GOROVITZ, Sabine MUÑOZ, Angela Erazo; JESUS, Paula Clarice Santos Grazziotin de. **Políticas linguísticas em prol da integração regional acadêmica latino-americana**. *Revista Abehache* N. 16, p. 12–34. 2019. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/276/273>

GOROVITZ, Sabine; JESUS, Paula Clarice Santos Grazziotin de; MUÑOZ, Angela Erazo. **A diversidade linguística como condição da diversidade do conhecimento científico**. *REGIT*, Fatec-Itaquaquecetuba, SP, v. 14, n. 2, p. 74-88, jul/dez 2020 http://www.revista.fatecitaqua.edu.br/index.php/regit/article/view/REGIT14-D5/pdf_168

GRILLO, Sheila V. de Camargo. **Esfera e Campo**. In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 133-160.

GUERREIRO, Solano da Silva. **A Língua Espanhola na fronteira Brasil-Peru: ações políticas no Ensino de Línguas**. 2017. 264 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J. B. **Pour la glottopolitique**. n. 83, *Langages* : Paris, 1986. Tradução de Marcos Bagno. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/issue/lgge_0458-726x_1986_num_21_83>. Acesso em: 28 de jul. 2019.

GUTH, Alencar. **O Print /UFPR em uma encruzilhada de discursos em políticas linguísticas, internacionalização e decolonialidade**. Dissertação (Mestrado em Letras). Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. UFPR: Curitiba, 2020.

HAMEL, Rainer Enrique. **Las políticas lingüísticas en el Mercosur: ¿una barrera frente a la globalización del inglés?** Universidad Autónoma Metropolitana: México, 2003. Disponível em: <http://hamel.com.mx/Archivos-PDF/Work%20in%20Progress/2003%20Mercosur.pdf>

HAMEL, Rainer Enrique. **Línguas e avaliação na produção de conhecimento**. Palestra na Mesa 1. Jornada Hispanismos em Debate: O espanhol e as outras línguas na produção do conhecimento e no ensino superior. Pré-evento do 4o Congresso Latino-Americano de Glotopolítica: São Paulo, 31 de agosto de 2019.

HAMEL, Rainer Enrique. **Conferência do Professor Hamel**. Abralin ao vivo, 29/05/2020.

HAMEL, Rainer Henrique. **La expansión del imperio del inglés: retos para las lenguas súpercentrales**. In: Homenaje a Elvira Arnoux: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura, tomo II: glotopolítica / Lucía Golluscio. [et al.]; coordinación general de Roberto Bein [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2017.

HELLER, Monica, MCELHINNY, Bonnie. **Language, Capitalism, Colonialism: Toward a Critical History**. Toronto: University of Toronto Press, 2017

- HELLER, Monica; DUCHÊNE, Alexandre. **Discourses of endangerment: sociolinguistics, globalization and social order**. HELLER, Monica; DUCHÊNE, Alexandre. (Eds.) Discourses of endangerment: ideology and interest in the defence of languages. Londres: Continuum, 1-13. (2007).
- HELLER, Monica; DUCHÊNE, Alexandre. **Pride and profit: changing discourses of language, capital and nation-state**. In: M. Heller y A. Duchêne (eds.) Language in late capitalism: pride and profit. Londres y Nueva York: Routledge, 1-21. (2012).
- HEUFEMANN, Felipe Miguel Castro. **Políticas linguísticas e o ensino da língua espanhola em Manaus à luz da glotopolítica**. 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.
- HOLMAN JONES, Stacy (2005). **Autoethnography: Making the personal political**. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (pp.763-791). Thousand Oaks, CA: Sage.
- HORNBERGER, Nancy. Introduction. **Encyclopedia of Language and Education**. Language Policy and Political Issues. New York: Springer, 2007.
- IRVINE, Judith; GAL, Suzan. **Language Ideology and Linguistic Differentiation**. In: P. KROSKRITY (ed.) Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities, Santa Fe, NM: School of American Research Press, 35-83. (2000).
- IRVINE, Judith. **"Style" as distinctiveness: the culture and ideology of linguistic differentiation**. In: ECKERT, Penelope, RICKFORD, John. Style and sociolinguistic variation. Cambridge University Press: Cambridge, 2001. Disponível em: <https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/irvine2001.pdf>
- JANTUTA, Lucelio. **Política linguística e ensino de línguas no SCMB: enunciados sobre a implantação do espanhol anterior à Lei 11.161/05**. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.
- JESUS, Paula Clarice Santos Grazziotin de. **Política e planejamento linguístico para ciência e educação superior: possibilidades do multilinguismo para a produção de conhecimento**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-graduação em Linguística. Florianópolis: 2018.
- JOHNSON, David Cassels; FREEMAN, Rebecca. **Appropriating language policy at the local level: working on spaces for bilingual education**. In: MENKEN, Kate; GARCIA, Ofelia Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers. New York: Routledge, 2010
- JOHNSON, David Cassels. **Language policy discourse and bilingual language planning**. Working Papers in Educational Linguistics, 19, 73-97, 2004
- JOHNSON, David Cassels. **Language policy within and without the School District of Philadelphia**. Unpublished doctoral dissertation. University of Pennsylvania: Philadelphia, 2007.
- JOHNSON, David Cassels. **Language Policy**. Londres: Palgrave Macmillan UK, 2013.
- KAPLAN, Robert B.; BALDAUF Jr. Richard B. Jr. **Language and Language-in-Education Planning in the Pacific Basin**. Dordrecht: Kluwer Academic, 2003
- KAPLAN, Robert B.; BALDAUF Jr. Richard B. **Language Planning: from practice to theory**. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1997.
- KROSKRITY, Paul V. (2010). **Language ideologies: Evolving perspectives**. En J.O. OSTMAN, J. VERSCHUEREN y J. Jaspers (Eds.). Handbook of pragmatics highlights: Society and language use (pp. 192-211). Herndon, VA: John Benjamins Publishing
- KROSKRITY, Paul V. **Language ideologies**. In A. Duranti (Ed.), Companion to linguistic anthropology (pp. 496-517). Malden, MA: Basil Blackwell. (2004).

- LAGARES, Xoán Carlos. **A abordagem Glotopolítica**. In SAAVEDRA, M.; PEREIRA, T.; LAGARES, Xoán. Glotopolítica e práticas de linguagem. Niterói: Editora UFF, no prelo.
- LAGARES, Xoán Carlos. **Ensino do espanhol no Brasil**: uma (complexa) questão de política linguística. In.: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs). Política e Políticas Linguísticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p.181-198.
- LAMOSO, Lisandra Pereira. **“Neodesenvolvimentismo” brasileiro**: implicações para a integração regional no âmbito do Mercosul. Soc. & Nat., Uberlândia, ano 24 n. 3, 391-404, set/dez. 2012. Acesso em: 02/06/2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1982-45132012000300002>
- LEMKE, Cibele Krause. **Políticas e práticas linguísticas**: um estudo sobre o ensino de língua espanhola em um contexto multilíngue no Paraná - Brasil. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.48.2010.tde-16122010-152622. Acesso em: 2021-05-07.
- LIN, Angel; MARTIN, Peter. (Eds.). **Studies in Second Language Acquisition**, 29 (1), 139-141. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters, 2005.
- LOUREIRO, Valéria Jane Siqueira. **O espanhol em Sergipe** : políticas declaradas, praticadas e percebidas. 2019. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGALHÃES, Célia Elisa Alves de. **Autoetnografia em contexto pedagógico**: entrevista e reunião como lócus de investigação. Veredas Online – Temática – 1/2018 – PPG Linguística/UFJF – Juiz De Fora – ISSN: 1982-2243 31. Disponível em: [https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/download/27953/19053#:~:text=254\)%20definem%20a%20autoetnogr%C3%A1fica%20como,sujeito%20em%20seu%20contexto%20social%E2%80%9D](https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/download/27953/19053#:~:text=254)%20definem%20a%20autoetnogr%C3%A1fica%20como,sujeito%20em%20seu%20contexto%20social%E2%80%9D). Acesso em: 02 de junho de 2021.
- MAKONI, Sinfree ; PENNYCOOK, Alastair. (ed.). **Disinventing and Reconstructed Languages**. UK: Multilingual Matters, 2006. p. 182-194.
- MARANHÃO, César H. **Desenvolvimento social como liberdade de mercado**: Amartya Sen e a renovação das promessas liberais. In: MOTA, A. E. (Org.) As ideologias da contrarreforma e o Serviço Social. Recife: UFPE, 2010
- MARCHAND, Patrícia; BAIRROS, Mariângela; AMARAL, Julia. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**: as definições do Banco Mundial e os desafios da educação pública no Brasil. Políticas Educativas – PolEd, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolEd/article/view/87291>. Acesso em: 04 janeiro 2020.
- MARIANO, Cynara Monteiro. **Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos**: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. Revista de Investigações Constitucionais, Curitiba, vol. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rinc/v4n1/2359-5639-rinc-04-01-0259.pdf> Acesso em: 08/04/2021
- MARQUES, Bárbara Elisa. **A permanência de referenciais da abordagem comunicativa nos livros didáticos de espanhol do PNLD**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2018.
- MASO, Ilja. **Phenomenology and ethnography**. In Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (Eds.), Handbook of ethnography (pp.136-144). Thousand Oaks, CA: Sage, 2001.
- MCCARTY, Teresa L. (Ed.) **Ethnography and language policy**. New York: Routledge, 2011.
- MELLO, Fabiane Cristina de. **Se a língua espanhola está presente na América Latina, a América Latina está presente nos currículos de Letras- Português/Espanhol?**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2016.

MENKEN, Kate; GARCIA, Ofelia **Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers**. New York: Routledge, 2010

MILROY, James. **Language ideologies and the consequences of standardization**. Journal of sociolinguistics, 5 (4), 530-555. 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lula falará de troca da dívida por educação na Espanha**: Terça-feira, 11 de outubro de 2005, 13h20. AÇÕES INTERNACIONAIS. Ministério da Educação. Repórter: Flavia Nery, 2005 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/221-noticias/2107596713/4509-sp-644287925>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica**: Concepção e Diretrizes. MEC: Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf Acesso 04 de janeiro de 2020.

MJSP. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. **Anexo portaria GM No 776, de 5 de setembro de 2017**. Estabelece normas e diretrizes para a elaboração, redação, alteração, revisão e consolidação de atos normativos no âmbito do Ministério da Justiça e Segurança Pública. Manual de Elaboração de Atos Normativos no Ministério Da Justiça E Segurança Pública Disponível em: https://www.justica.gov.br/seus-direitos/elaboracao-legislativa/manual_elaboracao_atos_normativos_mjsp-portaria-gm-n-776-de-5-de-setem.pdf

MOITA LOPES, Luís Paulo da. **O Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, pp. 45-65

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes**: sexualidades, ética e política. In: Gragoatá. Contingência e expressão. Niterói, n. 27, p. 33-50, 2. sem. 2009.

MORAIS, Bárbara Baldarena. **El español no está lejos de aquí: políticas linguísticas e o ensino de espanhol no Brasil**. 2018. 224 f. Tese (Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

MORGAN, David. **Focus Groups as Qualitative Research**. London: SAGE Publications. (1997).

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Edusp, 2008

MOUFFE, Chantal. 2000. **La paradoja democrática: el peligro del consenso en la política contemporánea**. Barcelona: Gedisa.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de; BECKHAUSER, Alex; MENDES, Júlia; JESUS, Paula Clarice Santos Grazziotin de. **O português língua da ciência e da educação superior: primeiras aproximações**. In: OLIVEIRA, Gilvan Muller de; RODRIGUES, Luana. Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas. Núcleo Educação para Integração. UFSC e AUGM: Florianópolis, 2017.

OLIVEIRA, Sueli Terezinha de. **O ensino do Espanhol no Brasil: silenciamentos e dominâncias**. Dissertação (mestrado). Universidade do Sul de Santa Catarina. Pós-graduação em Ciências da Linguagem, 2011.

PACCOLA, Marco Antonio Bestetti; ALVES, Giovanni Antonio Pinto. **Neodesenvolvimentismo, neoliberalismo e a correlação de forças nos governos Lula e Dilma**. Plural, 25(2), 269-281. (2018). <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcso.2018.153655> . Acesso em: 02 de janeiro de 2020.

PACHECO, Eliezer. **Novas Perspectivas para a Rede Federal De Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_novasperspectivas_eliezerb.pdf Acesso em: 2020.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. SETEC: Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf Acesso em: 06 de janeiro de 2020.

PAVEZ, Gabriel Alvarado. **Gltopolítica de la desigualdad: ideologías del mapudungun y el español en chile (2009-2019)**. Tese De Doutorado. The City University of New York - CUNY, 2020. DISPONÍVEL EM: https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4665&context=gc_etds

PAVLENKO, Aneta.; BLACKLEDGE, Adrian. (2004). **Negotiation of identities in multilingual contexts**. Clevedon: Multilingual Matters.

PENNYCOOK, Alastair. **Global Englishes and transcultural flows**. London: Routledge, 2007

PENNYCOOK, Alastair. **Postmodernism in language policy**. In T. Ricento (Ed.), *Na introduction to language policy: Theory and practice* (pp. 60-76). Malden: Blackwell, 2006

PERONI, Vera M.V. **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil**. In: PERONI, Vera (Org.). *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15- 34. Disponível em <https://plone.ufrgs.br/gprppe> Acesso em: 08/04/2021

PICANÇO, Deise Cristina. **Comentários em manuscrito de Banca de Qualificação na Universidade Federal do Paraná**. Curitiba, 31 de agosto de 2020.

PONZIO, Augusto. **O pensamento dialógico de Bakhtin e do seu Círculo como inclassificável**. In: PAULA, L. de; Stafuzza, G. (Orgs). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável. Série Bakhtin – Inclassificável. Vol. 1*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

PRATES, Jane Cruz. **Formar para além do mercado e para o uso substantivo do instrumental**. *Revista Textos & Contextos*. N. 1, Vol. 12. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/ojs/index.php/fass/article/view/14451/9630> . Acesso em: 06 de janeiro de 2020.

PRATES, Jane Cruz. **Políticas Sociais e Neodesenvolvimentismo: o desafio de formar para além de procedimentalismos**. *Textos & Contextos*. N. 1, Vol. 13. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3215/321531779001.pdf> Acesso em: 06 de janeiro de 2020.

PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PACHECO, Eliezer. **O novo momento da educação profissional brasileira**. SETEC: Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/educapro_080909.pdf . Acesso em: 06 de janeiro de 2020.

RAE. **Diccionario pan-hispánico de dudas**. <https://www.rae.es/dpd/ayuda/que-es>, 2005)

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Política linguística: do que é que se trata, afinal?** In.: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p.19-42

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMPTON, Ben; MAYBIN, Janet; ROBERTS, Celia. **Methodological foundations in linguistic ethnography**. Paper 102. UK: Tilburg University, 2014. (Disponível em: https://www.tilburguniversity.edu/sites/tiu/files/download/TPCS_102_Rampton_et_al_2.pdf Acesso em:

RAMPTON, Ben. **Language in Late Modernity**. *Interaction in an Urban School*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 2006

- RECUERO, Ana Lúcia Pederzoli Cavalheiro. **Por que (não) ensinar espanhol no Brasil?** As políticas linguísticas e a gramatização no ensino do espanhol a partir da Glotopolítica. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Artes e Letras. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras: Santa Maria, 2017
- REIS, Isabel Martins. **O lugar da língua espanhola em escolas de ensino técnico:** um olhar crítico sobre a implantação da disciplina em Minas Gerais. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.
- RIBEIRO, Simone Beatriz Cordeiro. **Border Language(s):** Spanish Language Teaching in Guaíra, Paraná. 2015. 261 f. Tese (Doutorado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.
- RICENTO, Thomas K.; HORNBERGER, Nancy H. **Unpeeling the onion:** Language planning and policy and the ELT professional. TESOL Quarterly, n.30, p. 401– 427, 1996.
- RICHARDSON, Laurel (2000). **Writing: A method of inquiry.** In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (pp.923-948). Thousand Oaks, CA: Sage.
- RODRIGUES, Fernanda Castelano. **Vão as leis onde querem os reis: antecedentes da Lei no 11.161/2005.** In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaina. (Orgs). Dez anos da "Lei do Espanhol" (2005-2015). Viva Voz. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016
- RODRIGUES, Fernanda S. Castellano. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro.** São Paulo: Humanitas/FAPESP, 2012.
- RYMES, Betsy. Classroom Discourse Analysis: **A Focus on Communicative Repertoires.** In: HORNBERGER, Nancy H.; MCKAY, Sandra Lee. (Eds.), Sociolinguistics and Language Education. Bristol, Multilingual Matters, p. 528-545, 2010
- SABROZA, Daiana Marques. **Portugués y Español en el Proceso de Integración Argentinabril:** Efectos Políticos en el Status de las Lenguas.. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e Justiça social:** o cavalo de troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, Maristela Silva dos. **O ensino da língua espanhola no Rio Grande do Sul:** Quais as perspectivas para o futuro? Dissertação . Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2019.
- SCHIEFFELIN, B. B.; Woolard, K. A. y Kroskrity, P. V. (Eds.) (1998). **Language Ideologies; practice and theory.** New York / Oxford: Oxford University Press
- SCHIFFMAN, H. F. **Linguistic culture and language policy.** London/New York: Routledge, 1996.
- SCHLESENER, Ana Paula. **O Processo de Bolonha e o Ensino de Línguas para Estrangeiros.** Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional V. 2 N. 4 Curitiba, 2018. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1973/1689>
- SCHOLL, A. P. **O conceito de translíngua e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo.** Revista da ABRALIN, v. 19, n. 2, p. 1-5, 27 ago. 2020.
- SEVERO, Cristine G. **Política(s) linguística(s) e questões de poder.** Alfa, São Paulo, v.57, n.2, p.451-473, 2013.
- SHAW, Sara; COPLAND, Fiona; SNELL, J. **Linguistic Ethnography:** Interdisciplinary Explorations. London: Palgrave Macmillan, 2015.
- SHIEFFELIN, Bambi B.; WOOLARD, Kathryn A.; KROSKRITY, Paul V. (Eds) **Language ideologies: Practice and Theory.** Oxford: Oxford University Press, 1998.
- SIEGEL, Jeff. **Language ideologies and education of speakers of marginalized language varieties:** adopting a critical awareness approach. Language and Education (17), pp. 157– 174. (2006).

SILVA, Christine Oliveira Peter da. **A reforma administrativa e a emenda 19/98**: uma análise panorâmica. Revista Jurídica Virtual - Brasília, vol. 1, n. 1, maio 1999. Disponível em: <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/34/27> Acesso em: 08/04/2021

SILVA, Elias Ribeiro da. **A pesquisa em política linguística**: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. Trabalhos em Linguística Aplicada: Campinas, v.52, n.2, p.289-320, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132013000200007&lng=en&nrm=iso . Acesso em 07 janeiro de 2020.

SILVA, Jorge Alexandre. **Basta qualificar?** O PRONATEC como estratégia de Inclusão Produtiva do Plano Brasil Sem Miséria. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS. 2014.

SILVERSTEIN, M. **Language structure and linguistic ideology**. In P. R. Clyne et al. (Eds.). The Elements: a Para session on Linguistic Units and Levels. (pp. 193–247). Chicago Linguistic Society: Chicago. 1979

SILVERSTEIN, Michael. **Metapragmatic discourse and metapragmatic function**. In J. A. Lucy (Ed.), Reflexive language (pp. 33–58). Cambridge: Cambridge University Press, 1993

SILVERSTEIN, Michael. **On the pragmatic "poetry" of prose**. In D. Schiffrin (Ed.), Meaning, form and use in context. Washington, DC: Georgetown University, 1985.

SIMIÃO, Luciana do Nascimento; SILVA, Andréia Lima da; LIMA, Bruna Massud de. **Neodesenvolvimentismo**: “uma velha roupa colorida?”. SER Social, v. 16, n. 35, p. 354, 30 mar. 2015. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13401/11730 Acesso em 06 de janeiro de 2020.

SOUSA, Greice de Nobrega e. Canción con todos? **O jogo de forças no discurso pedagógico sobre a língua espanhola e a construção de relações de sentido**. Universidade de São Paulo Tese. Programa de Letras - Língua Espanhola e Literaturas Espanholas e Hispano-Americana, 2019.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil**: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Edu Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, Dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362004000400002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11 junho 2020.

SOUZA, Fábio Marques de. **Espanhol-língua estrangeira para brasileiros**: políticas de difusão e formação de professores no Estado de São Paulo / Fábio Marques de Souza. – Marília, 2009.

SOUZA, Marialves Silva de. **O Ensino de espanhol como língua estrangeira em escolas do nível médio na cidade de Aracaju**: política linguística e produção de material didático Mestrado em Letras. Pós-Graduação em Letras: Universidade Federal do Sergipe, 2013

SPOLSKY, Bernard. **What is language policy?** In: SPOLSKY, Bernard. The Cambridge Handbook of Language Policy. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 03-15

SPOLSKY, Bernard. **Language Management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SPOLSKY, Bernard. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SPRY, Tami (2001). **Performing autoethnography**: An embodied methodological praxis. Qualitative Inquiry, 7(6), 706-732.

STURZA, Eliana Rosa. **Problemáticas e Fragilidades da Implementação de uma Política Linguística**. In: OLIVEIRA, Gilvan Müller de e RODRIGUES, Luana Ferreira (Org.). Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas. Florianópolis: UFSC

Universidade Federal de Santa Catarina e AUGM Associação de Universidades Grupo Montevideu – Núcleo Educação para a Integração, 2017.

STURZA, Eliana. **Línguas de Fronteira e Política Linguística**: uma História das ideias Linguísticas. Tese Doutorado. IEL/UNICAMP, 2006.

SUSELBECK, Kirsten; MUHLSCHLEGEL, Ulrike. Introducción. In: SUSELBECK, Kirsten; MUHLSCHLEGEL, Ulrike. MASSON, Peter (Eds.) **Lengua, Nación e Identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina**. Iberoamericana Vervuert: España, 2008.

TILLEY-LUBBS, Gresilda A. **La autoetnografía crítica**. In: REDON PANTOJA, Silvia; ANGULO RASCO, José Félix. Investigación cualitativa en educación. Colección Educación, crítica & debate. Miño y Dávila editores, 2017.

TOLLEFSON, James W. **Language policy in a time of crisis and transformation**. In TOLLEFSON, James W (Ed.) **Language Policies in Education: Critical Issues**, 2nd edition, pp. 11–32. London and New York: Routledge, 2013.

TOLLEFSON, James W. **Planning Language, Planning Inequality**: Language Policy in the Community. London: Longman, 1991.

TORQUATO, Cloris Porto. 2021. **Comentários em manuscrito de Banca de Defesa na Universidade Federal do Paraná**. Curitiba, 02 de julho de 2021.

UFSC. **Glossário Legislação**. Disponível em: <https://legislacao.ufsc.br/glossario/>

VANDENBERGHE, Frédéric. **Globalização e individualização na modernidade tardia**. Uma introdução teórica à sociologia da juventude. *Mediações*, Londrina, v.19 n.1, p. 265-316, jan. / jun. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/download/19867/15101>

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VERSCHUEREN, Jef. **Notes on the role of Metapragmatic awareness in language use**. *Pragmatics*, 10: 4, pp. 439–456. 2000.

VERSIANI, D. B. **Autoetnografia**: uma alternativa conceitual. *Letras de Hoje*, v. 37, n. 4, 1 jul. 2013. Acesso em: 30 de mar. 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14258/9483>

VERTOVEC, Steven. **Super-diversity and its implications**. *Ethnic and Racial Studies*, v.30, VIGEVANI, Tullo; CEPALUNI, Gabriel. **A política externa de Lula da Silva**: a estratégia da autonomia pela diversificação. *Contexto int.*, Rio de Janeiro, V. 29, n. 2, p. 273-335, Dec. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-85292007000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 de março de 2020.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

WILKINSON, Sue. **Focus group methodology**: a review. *International Journal of Social Research Methodology*, v. 1(3): 181-203, 1998. Disponível em:

WOOLARD, Kathryn A; Schieffelin, Bambi B. **Language ideology**. *Annual Review of Anthropology*, 23: 55-82. 1994.

WOOLARD, Kathryn A. **Introducción. Las ideologíasLinguísticas como campo de Investigación**. In: SHIEFFELIN, Bambi B.; WOOLARD, Kathryn A.; KROSKRITY, Paul V. (Eds) **Ideologías Linguísticas: práctica y teoría**. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2012

WOOLARD, Kathryn A. **La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y del anonimato**. En J. Del Valle (Ed.), *La lengua, ¿patria común?* Madrid: Vervuert, 2007.

ZANDWAIS, Ana. **Bakhtin/Volóchinov: condições de produção de Marxismo e filosofia da linguagem**. In: BRAIT, Beth. (org.) Bakhtin e o Círculo. São Paulo: Contexto, 2009. p. 97-116

Anexo 1 – ANUÊNCIA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



CONCORDÂNCIA DE COPARTICIPAÇÃO

Curitiba, 02 de julho de 2019

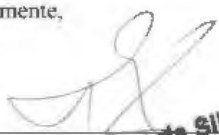
Senhor Coordenador,

Declaramos que nós do Instituto Federal do Paraná - IFPR, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa Ideologias e Políticas Linguísticas no Ensino de Língua Espanhola no Instituto Federal do Paraná, sob a responsabilidade de Cloris Porto Torquato (orientadora – pesquisadora principal) e Roberta Rafaela Sotero Costa, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, até o seu final em fevereiro de 2021.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão professores e gestores da instituição, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e complementares.

Da mesma forma, estamos cientes que os pesquisadores somente poderão iniciar a pesquisa pretendida após encaminharem, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo exarado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR.

Atenciosamente,


Adriano Willian da Silva
Diretor Geral
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ
Campus Curitiba
Diretor Geral
SIAPE: 1651008-1/IFPR

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ | Campus Curitiba
São Negrão, 1285 - Rebouças, Curitiba - PR, 80230-150 - (41) 3535-1606

Anexo 2 – RESOLUÇÃO QUE INSTITUI O CENTRO DE LÍNGUAS DO IFPR (CELIF)

INSTITUTO FEDERAL
Paraná



Ministério da Educação

RESOLUÇÃO Nº 65 DE 13 DE DEZEMBRO DE 2017

**Dispõe sobre a instituição e funcionamento
do Centro de Línguas do IFPR.**

O **CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ**, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, tendo em vista o Parecer nº 11, de 29 de novembro de 2017, do Conselho de Administração e Planejamento e o parecer exarado pela conselheira Raquel do Nascimento Glir no Processo 23411.004760/2017-14,

RESOLVE:

Art. 1º Instituir o Centro de Línguas (CELIF) do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e aprovar o seu Regulamento, nos termos do anexo desta Resolução.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor nesta data, com ampla publicação e divulgação na página eletrônica do IFPR.

ODACIR ANTONIO ZANATTA
Presidente



**ANEXO DA RESOLUÇÃO Nº 65/2017-CONSUP
REGULAMENTO DO CENTRO DE LÍNGUAS DO IFPR (CELIF)**

TÍTULO I

DO CENTRO DE LÍNGUAS E SEUS OBJETIVOS

Art. 1º Este regulamento estabelece as normas de constituição e atribuições do Centro de Línguas (CELIF) do Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Art. 2º O CELIF está vinculado à Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN), sob a orientação e supervisão pedagógica da Pró-Reitoria de Ensino (PROENS), e o desenvolvimento de suas atividades junto às Direções de Ensino no âmbito dos *campi*.

Art. 3º O CELIF será regido pelo Regimento Geral do IFPR e pela Resolução que aprovou sua criação.

Art. 4º O CELIF tem por atribuição coordenar as ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação na área de línguas, para as comunidades interna e externa, com vistas à inclusão social, à diversidade cultural e à interculturalidade.

Parágrafo único. O CELIF colaborará com as ações de internacionalização do Instituto Federal do Paraná em conjunto com a área de Relações Internacionais mediante a análise e aprovação do Conselho do CELIF

Art. 5º São objetivos do CELIF:

- I. fomentar o ensino de línguas no âmbito do IFPR para a comunidade interna e externa;
- II. oportunizar à comunidade interna do IFPR a aprendizagem de línguas que possibilitem a mobilidade acadêmica e a cooperação internacional de forma a estabelecer e desenvolver as relações internacionais;
- III. fomentar o ensino da Língua Portuguesa e da cultura brasileira para estrangeiros;
- IV. realizar pesquisas para a melhoria das atividades e do ensino de línguas;



- V. ofertar cursos de Braille e Libras;
- VI. capacitar discentes e servidores do IFPR para a realização de testes de proficiência de línguas estrangeiras;
- VII. formar em idiomas considerando a produção de conhecimento, a circulação do conhecimento e propriedade intelectual
- VIII. desenvolver e aplicar exames de proficiência em línguas estrangeiras.

Artigo 6º - São ações do CELIF:

- IX. ofertar cursos de línguas para a comunidade interna e externa do IFPR, possibilitando o desenvolvimento de competências comunicativas.
- X. ofertar seus cursos em níveis básico, intermediário e avançado ou apenas em um ou dois desses níveis dependendo das necessidades e do contexto local, e nas modalidades de ensino presencial e a distância;
- XI. ofertar cursos para fins específicos que possibilitem aos seus egressos realizar demandas de acordo com o contexto no qual estejam inseridos, tais como: preparatório para exames de proficiência em Línguas, leitura instrumental, formação continuada de professores de línguas estrangeiras, entre outros;
- XII. elaborar edital para a seleção de candidatos aos cursos de idiomas;
- XIII. elaborar Plano Anual de Trabalho;
- XIV. buscar o credenciamento, junto ao INEP, para ser Posto Aplicador do Exame Celpe-Bras. Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros;
- XV. aplicar exames e/ou encaminhar as comunidades interna e externa para realização de exames de proficiência;
- XVI. organizar, aplicar e certificar exames de suficiência em Línguas para Cursos de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) no Brasil;
- XVII. estabelecer parcerias interinstitucionais para o fortalecimento do CELIF de Línguas;
- XVIII. emitir certificados para cada nível dos cursos de idiomas ofertados no CELIF de Línguas.

TÍTULO II

DOS MEMBROS, SEUS DIREITOS E DEVERES

Art. 7º O CELIF contará com membros permanentes e eventuais.

§ 1º Os membros permanentes serão servidores do quadro efetivo do IFPR.

§ 2º Serão membros eventuais docentes que atuam em regime provisório no IFPR, na qualidade de substituto, visitante ou equivalente.

Art. 8º As atividades de ensino do CELIF serão exercidas por profissionais licenciados em Letras, com habilitação na língua-alvo; preferencialmente por servidores do quadro permanente do IFPR

Parágrafo único Deverá ser respeitado o disposto em regulamentações internas e/ou regulamentações próprias em caso de cursos voltados a atender programas ou projetos específicos.

Art. 9º São direitos dos membros do CELIF:

- I. a voz e participação em decisões das atividades do CELIF;
- II. votar e ser votado para os cargos de representação do CELIF.

Art. 10. São deveres dos membros do CELIF:

- I. participar regularmente das atividades do CELIF;
- II. divulgar as ações e atividades do CELIF, com apoio de um membro da secretaria acadêmica do Campus.

TÍTULO III

DA ADMINISTRAÇÃO

Art. 11. A administração do CELIF será exercida pelos seguintes órgãos:

- I. Colegiado,



- II. Coordenação e Vice Coordenação Geral;
- III. Coordenação e Vice Coordenação dos *Campi*;
- IV. Secretaria Geral;
- V. Secretaria dos *Campi*.

CAPÍTULO I DO COLEGIADO

Art. 12. O Colegiado é composto por todos os membros permanentes do CELIF e respectivos suplentes.

Parágrafo único. As reuniões do colegiado serão presididas pelo Coordenador geral do CELIF e na sua ausência ou impedimentos pelo Vice Coordenador.

Art. 13. O Colegiado se reunirá, ordinariamente, pelo menos 3 (três) vezes ao ano, podendo ser convocado extraordinariamente pelo Coordenador do Colegiado, sempre que necessário.

Art. 14. São atribuições do Colegiado:

- I. aprovar o planejamento elaborado pelas Coordenações Geral e dos campi;
- II. Planejar a oferta de cursos e estabelecer critérios para inscrição e matrícula;
- III. elaborar o plano de trabalho semestral relacionado às atividades do CELIF;
- IV. participar da proposição de programas e projetos, visando à realização de cursos de idiomas, em consonância com as políticas institucionais.

CAPÍTULO II DAS COORDENAÇÕES

Art. 15. A Coordenação e Vice Coordenação do CELIF serão exercidas por docentes, licenciados em Línguas e membros permanentes do CELIF.



§ 1º O representante dos professores de cada idioma será eleito por seus pares.

§ 2º O mandato dos representantes e de seus suplentes referidos neste artigo será de 02 (dois) anos, sendo realizada a eleição a cada 02 (dois) anos para substituição da representação.

Art. 16 O docente que exerça função de Coordenação e Vice Coordenação do CELIF, poderá ter reduzida sua carga horária destinada às atividades de ensino, pesquisa e extensão, mediante autorização das instâncias superiores a que esteja vinculado, de acordo com a Resolução nº 002/2009 – CONSUP/IFPR.

Art. 17. A Coordenação Geral é o órgão executivo incumbido de coordenar e acompanhar as atividades do CELIF nos campi.

Art. 18. A Vice Coordenação Geral é o órgão responsável pela assessoria à Coordenação Geral nas ações a serem desenvolvidas pelo CELIF.

Parágrafo único. O Vice Coordenador Geral substituirá o Coordenador Geral em suas ausências e/ou impedimentos.

Art. 19. São atribuições da Coordenação Geral.

- I. propor normas, métodos e estratégias de trabalho que visem ao aprimoramento das atividades do CELIF;
- II. propor programas e projetos, visando à realização de cursos de idioma, em consonância com as políticas institucionais;
- III. propor a realização de estudos e pesquisas relacionadas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem;
- IV. promover a articulação de suas ações com as coordenações do CELIF, no âmbito dos campi;
- V. supervisionar e avaliar os planos de trabalho das coordenações nos campi;
- VI. analisar os resultados das avaliações institucionais e propor providências necessárias à melhoria da qualidade dos cursos ofertados pelo CELIF.
- VII. representar o CELIF em eventos que tratam de qualificação;
- VIII. responsabilizar-se pelos bens patrimoniais alocados em sua coordenação;





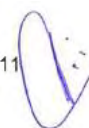
- IX. revisar, organizar, documentar e publicar os procedimentos relacionados à sua coordenação;
- X. prestar esclarecimentos aos órgãos de controle interno e externo e dar parecer sobre processos administrativos em questões pertinentes à sua coordenação;
- XI. ser interlocutor dos parceiros internacionais, e da Coordenadoria das Relações Internacionais, para a definição dos discentes bolsistas estrangeiros que poderão desenvolver atividades nos campi;
- XII. orientar a regularização da situação dos estrangeiros no Brasil vinculados ao CELIF;
- XIII. organizar documentos necessários aos programas do CELIF;
- XIV. organizar a documentação produzida pelas pesquisas desenvolvidas no CELIF, em suas diversas modalidades;
- XV. organizar bases de dados com informações necessárias para o desenvolvimento das atividades do CELIF;
- XVI. elaborar relatórios semestral e anual das atividades desenvolvidas;
- XVII. participar do planejamento da oferta de cursos e estabelecer condições de inscrição e ingresso;
- XVIII. acompanhar a execução dos projetos pedagógicos dos cursos, visando o aprimoramento curricular;
- XIX. coordenar os processos de desenvolvimento, avaliação e aprimoramento das práticas educacionais;
- XX. analisar e emitir pareceres acerca de procedimentos acadêmicos e processos administrativos, no âmbito de sua coordenação;
- XXI. executar outras funções que, por sua natureza, sejam-lhe afins ou que lhe tenham sido atribuídas.

Art. 20. A Coordenação do CELIF, no âmbito dos campi, será exercida por um coordenador e um Vice Coordenador que devem ser docentes efetivos da área de língua.



Art. 21. São atribuições da Coordenação, no âmbito dos campi;

- I. participar do planejamento da oferta de cursos, estabelecendo os critérios para inscrições e matrículas; com apoio de um membro da secretaria acadêmica do Campus;
- II. elaborar o plano de trabalho semestral/anual relacionado às atividades do CELIF, no âmbito dos campi, encaminhando-o à Coordenação Geral;
- III. coordenar e acompanhar a execução dos cursos de idioma e atividades vinculadas a estes, a fim de promover o desenvolvimento das políticas e diretrizes institucionais;
- IV. acompanhar a elaboração e a execução dos projetos pedagógicos dos cursos, visando ao aprimoramento curricular;
- V. coordenar os processos de desenvolvimento, avaliação e aprimoramento das práticas pedagógicas;
- VI. participar da proposição de programas e projetos, respeitando o orçamento, visando à realização de cursos de idiomas, em consonância com as políticas institucionais e acompanhar sua realização;
- VII. analisar e emitir pareceres acerca de procedimentos acadêmicos e processos administrativos, no âmbito de sua coordenação;
- VIII. analisar os resultados das avaliações institucionais e propor providências necessárias à melhoria da qualidade dos cursos ofertados;
- IX. representar os cursos vinculados ao CELIF de Línguas e colaborar na sua divulgação perante a comunidade interna e externa, no âmbito do Campus;
- X. organizar a oferta de cursos e turmas e acompanhar seu preenchimento e encerramento;
- XI. emitir declarações, deferir trancamentos, desistências, transferências e outros procedimentos administrativos referentes ao CELIF, no âmbito do Campus; no âmbito do Campus, com apoio de membro da secretaria acadêmica do Campus;
- XII. zelar pelo cumprimento das normas internas da Instituição e da legislação vigente.





INSTITUTO FEDERAL
Paraná



Ministério da Educação

- XIII. propor a realização de estudos e pesquisas relacionadas à melhoria do processo de ensino aprendizagem;
- XIV. convocar reuniões periódicas com a equipe do CELIF, no âmbito do campus;
- XV. responsabilizar-se pelos bens patrimoniais alocados em sua coordenação;
- XVI. executar outras funções que, por natureza, sejam-lhe afins ou lhe tenha sido atribuída.

CAPÍTULO III DA SECRETARIA

Art. 22. A Secretaria Geral será exercida por servidor técnico administrativo.

Art. 23. São atribuições da Secretaria Geral:

- I. coordenar e supervisionar as atividades da secretaria no Campus;
- II. elaborar documentos e relatórios de interesse da Coordenação Geral do CELIF de Línguas;
- III. assessorar a Coordenação na elaboração e emissão de documentos e registros pertinentes ao CELIF;
- IV. executar outras funções que, por sua natureza, sejam-lhe afins ou lhe tenham sido atribuídas.

Art. 24. A Secretaria no âmbito dos campi será exercida pela secretaria acadêmica de cada Câmpus.

Art. 25. São atribuições da Secretaria, no âmbito dos campi:

- I. atender pessoalmente, por telefone, e-mail e redes sociais de divulgação os interessados nos cursos do CELIF, a fim de fornecer informações previamente encaminhadas pela Coordenação do CELIF no Campus;
- II expedir declarações e certificados para discentes e servidores do CELIF;



INSTITUTO FEDERAL
Paraná



Ministério da Educação

- III. realizar as matrículas dos cursos do CELIF e registro no Sistec, bem como as inscrições para os exames diagnósticos e de proficiência que o CELIF possa ofertar;
- IV. realizar trancamento de matrículas de discentes, caso já tenham sido aprovadas pela Coordenação do CELIF, no âmbito do CELIF;
- V. providenciar os diários para os cursos do CELIF;
- VI. informar a Coordenação do CELIF sobre qualquer problema relacionado à documentação dos discentes do CELIF.

TÍTULO IV

DA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA

Art. 26. A concepção pedagógica do CELIF deverá ser definida coletivamente por seus integrantes, organizados em Fórum Permanente para este fim, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional, com o Projeto Pedagógico Institucional e com o Projeto Político Pedagógico de cada Campus.

CAPÍTULO I

DA CONCEPÇÃO METODOLÓGICA

Art. 27. A concepção metodológica do CELIF deverá ser definida coletivamente por seus integrantes, organizados em Fórum Permanente para este fim, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional, com o Projeto Pedagógico Institucional e com o Projeto Político Pedagógico do Campus, respeitando a Resolução 50/2017.

Art. 28. As ofertas poderão ser no formato Formação Inicial e Continuada (FIC) ou na modalidade Projeto de Extensão, ou outras, como tais, devem obedecer aos trâmites de portarias e/ou resoluções próprias definidas pelo Campus em articulação com a PROENS.





TÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 29. Será criado um grupo de trabalho (GT) permanente com representantes de todos os CELIF com a função de planejar as concepções do trabalho pedagógico, a articulação, o acompanhamento e a divulgação do trabalho do CELIF, em caráter consultivo.

Art. 30. Os casos omissos neste Regulamento serão resolvidos pelo Colegiado do CELIF ou quando pertinente pela Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional.

Art. 31. Este regulamento entrará em vigor na data da aprovação pelo Conselho Superior, revogadas as disposições em contrário.

Anexo 3 – CARTA DE INTENÇÕES ACERCA DA POLÍTICA LINGUÍSTICA DO IFPR



Carta de intenções acerca da política linguística do Instituto Federal do Paraná

O IFPR é uma instituição criada em 2008, por meio da lei Nº 11.892. Aproximando dos dez anos de existência vem demonstrando resultados positivos do trabalho coletivo que tem sido desenvolvido. A expansão das Unidades por 25 municípios do estado do Paraná, como também a consolidação da qualidade do ensino técnico, tecnológico e licenciaturas aliam-se a oferta de cursos de línguas com o objetivo de colaboração com o processo de internacionalização da instituição.

Para tanto, busca-se participar dos programas de internacionalização da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) e impulsionar o ensino e a aprendizagem de línguas, bem como fazer parte de programas como Idiomas sem Fronteiras (IsF). Para isso, foi criado o Centro de Línguas do IFPR (CELIF) e atua-se para o processo de criação do Núcleo de estudos linguísticos (Nucli – IsF).

Nesse momento é fundamental pensar em uma política linguística para a rede do IFPR. Diante dessa constatação, o binômio “política linguística e planejamento linguístico” devem caminhar juntos, visto que um não se encaminha sem o outro. O primeiro se refere às medidas institucionais que podem e devem ser tomadas e o segundo às ações para colocá-las em prática, e essas ações, especialmente em uma instituição que tem por obrigação legal ofertar 50% de cursos técnicos integrados ao ensino médio, 20% de licenciaturas e 30% para outros ofertas de cursos em outros níveis de ensino, necessitam de um planejamento adequado para atender a diversidade que dá forma a instituição.

Nossa rede conta com 20 *campi*, 05 *campi* avançados dos quais um possui licenciatura em Letras, no entanto todos têm em seus quadros docentes profissionais contratados de língua inglesa, espanhola e portuguesa. Atualmente, o IFPR possui 9.358 estudantes em cursos técnicos de nível médio presenciais; 4.819 estudantes em cursos superiores (Tecnólogos, Licenciaturas e Bacharelados) presenciais; 370 estudantes em cursos de pós-graduação presenciais; 8.413 estudantes em cursos técnicos na modalidade a distância (EaD).

Diante desse quadro de ofertas diversas, os esforços se voltarão a organização e consolidação de várias frentes. Nesse momento, é necessário pensar na formação desses alunos e alunas, futuros profissionais no mercado, mas também pensar na formação continuada dos docentes da rede. Assim, o IFPR se propõe a investir em:

a) Valorização da diversidade linguística e cultural por intermédio de oferta de cursos, oficinas, formação e atendimento em diferentes idiomas;

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ | Reitoria
Av. Victor Ferreira do Amaral, 306 - Tarumã, Curitiba - PR | CEP 82530-230 - Brasil



- b) Democratização do acesso ao ensino de idiomas (tanto pelo NucLiIsF, como pelos Centros de Línguas-CELIFs locais);
- c) Oferecimento de cursos de Português como Língua Estrangeira obrigatório para os estrangeiros (acolhimento e acompanhamento);
- d) Validação de testes de proficiência como comprovantes de proficiência no ensino médio-técnico, nos cursos subsequentes e na graduação/pós-graduação;
- e) Validação das ações do Programa IsF como atividade curricular complementar ou para dispensa de disciplinas;
- f) Articulação institucional para oferta organizada de idiomas pelo NucLiIsF e Centros de Línguas, conforme diretrizes da instituição;
- g) Promoção na carreira do docente e demais servidores contabilizando a participação em cursos de idiomas e resultados em testes de proficiência;
- h) Promoção de eventos anuais que permitam a apresentação de trabalhos científicos na instituição utilizando-se um idioma estrangeiro (como treinamento para apresentação no exterior);
- i) Promoção de encontros de formação, bem como incentivo a formação continuada no Brasil e no exterior para docentes de línguas estrangeiras.

Dessa forma, o IFPR compromete-se a ampliar a oferta de cursos para os estudantes, bem como oportunizar formação continuada aos servidores da rede e, de maneira a contribuir para a participação mais efetiva de estudantes e servidores em atividades de internacionalização como cidadãos do mundo globalizado.

Curitiba, 18 de junho de 2018.

ODACIR ANTONIO ZANATTA

Reitor *pro tempore*
Odacir Antonio Zanatta
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ
Reitor *pro tempore*
Portaria MEC 603/16, DCU 11/07/16
S: 492 1 000 774

PAULO TETUO YAMAMOTO

Pró-Reitor de Planejamento e
Desenvolvimento Institucional

AMARILDO PINHEIRO MAGALHAES

Pró-Reitor de Ensino

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ | Reitoria

Av. Victor Ferreira do Amaral, 306 - Tarumã, Curitiba - PR | CEP 82530-230 - Brasil

Anexo 4 – RESOLUÇÃO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA DO IFPR



RESOLUÇÃO Nº 11, DE 11 DE JUNHO DE 2019

Institui a Política linguística do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná e fixa as diretrizes, normas e concepções de língua, ensino e aprendizagem de línguas e apoio à internacionalização.

O CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, e, tendo vista o contido no parecer exarado pelo conselheiro Adriano Silva no processo nº. 23411.007207/2018-14;

Considerando as características linguísticas e culturais das regiões de abrangência e os princípios do IFPR que defendem o respeito à pluralidade e à diversidade cultural;

Considerando a necessidade de uma política linguística que atenda às exigências das políticas públicas de fomento à internacionalização e a promoção da aprendizagem de línguas estrangeiras, numa perspectiva plurilíngue;

Considerando que este documento é resultado de um trabalho de discussão coletiva construído pelas diferentes perspectivas teórico-epistemológicas e pelas mais diversas práticas educacionais trazidas pelos docentes de línguas do IFPR e que, nesse sentido, as sugestões dos docentes e da comunidade devem conceber o presente documento em constante discussão e reelaboração;

Considerando a Resolução 65/2017, que regulamenta a criação e funcionamento dos Centros de Línguas - CELIF no âmbito do IFPR;

Considerando o Edital do MEC nº 38/2018, publicado no Diário Oficial da União (DOU) nº 92, Seção 3, página 44, em 15 de maio de 2018, destinado ao credenciamento de instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo e do Instituto de Aeronáutica para atuação como Núcleo de Línguas no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras,

RESOLVE:

Art. 1º Instituir a Política linguística do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) e fixar diretrizes, normas e concepções de língua, ensino e aprendizagem de línguas e apoio à internacionalização.

Art. 2º As disposições apresentadas nesta resolução preservam a liberdade de atuação de professores e de pesquisadores ao que se refere às orientações teóricas e metodológicas adotadas no ensino, na pesquisa, na extensão e na inovação inerentes às questões linguísticas.

Art. 3º Da contextualização do IFPR, da atuação docente e da internacionalização:

I - da contextualização: O IFPR foi criado em 2008, por meio da lei Nº 11.892. Em sua estrutura multicampi, presente em diferentes municípios do estado do Paraná, a instituição possui estudantes em cursos técnicos de nível médio presenciais; estudantes em cursos superiores (Tecnólogos, Licenciaturas e Bacharelados) presenciais; estudantes em cursos de pós-graduação presenciais; e estudantes em cursos técnicos na modalidade a distância (EaD). Nesse percurso, temos ofertado cursos de línguas colaborando, dentre outros pontos, com o processo de internacionalização da instituição. Dessa forma, tem-se trabalhado em prol do fortalecimento de uma instituição plural e humanamente engajada com o seu tempo, em consonância com os desafios que se apresentam na relação com o mundo do trabalho e as cadeias produtivas locais e regionais. Nesse sentido, buscamos uma educação pautada no quadrípé Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação a fim de criar oportunidades de valorização e

implementação de práticas inclusivas, produção e socialização de saberes, atravessados pela busca de desenvolvimento socioambientalmente sustentável.

II - da atuação docente: Toma-se como responsabilidade docente a elaboração de políticas e a implementação de práticas que envolvam o trabalho com a linguagem em suas mais variadas possibilidades. Assim, o trabalho com línguas deve atravessar o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação e, não menos importante, a abertura e manutenção de espaços de debate democrático sobre as direções que o IFPR possa tomar em relação à temática da linguagem e de como ela será tratada em relação a questões de ensino-aprendizagem no âmbito da instituição. O quadro docente do IFPR conta com profissionais com uma habilitação (apenas língua materna ou Língua Estrangeira Moderna-LEM) ou duas habilitações (português/inglês ou português/espanhol). Além disso, a produção acadêmica dos docentes do IFPR reforça a intencionalidade na consolidação de práticas educativas plurais e multiculturais. Nessa perspectiva, é fundamental pensar em uma política linguística para o contexto institucional do IFPR e, diante dessa demanda, articulamos dois conceitos importantes: 1) o de política linguística; e 2) o de planejamento linguístico, tendo em vista sua indissociabilidade. Em linhas gerais, o primeiro se refere às medidas institucionais que podem e precisam ser elaboradas e institucionalizadas, particularmente em consonância com as demandas de legislação e normativas, articuladas com os resultados das discussões feitas pelo coletivo do IFPR, focalizando questões teórico-epistemológicas e metodológicas que fundamentam o trabalho com linguagem. O segundo, por sua vez, é compreendido como o conjunto de ações práticas adotadas para que o primeiro seja efetivamente realizado.

III - da internacionalização, em suas diversas conceituações e pontos de interesse: objetivam-se ações de mobilidade plural de culturas e vivências, intentando-se à inclusão do IFPR nos meios de trânsito de programas referentes à internacionalização através de parcerias estrangeiras nos campos da pesquisa, extensão, e docência, firmando-se um universo de aspirações e realizações internacionais para servidores e estudantes. Ademais, salienta-se o escopo de discussões locais, com consciência global, sobre o ensino-aprendizagem de línguas e suas cargas culturais, com foco às especificidades e demandas do IFPR em seus diferentes *campi*. Busca-se ainda, de forma contínua, a participação em programas que visam à internacionalização no âmbito federal.

Art. 4º A Política linguística do IFPR tem como princípios:

I - a linguagem e o trabalho com línguas como princípios educativos centrais na construção de práticas sociais democráticas e de cidadania, visando a diminuição das desigualdades e dos preconceitos concernentes às práticas discursivas e languageiras no âmbito do IFPR, optando por uma perspectiva crítica de análise e de educação linguística;

II - o trabalho com línguas entendido a partir do reconhecimento e da valorização das diferenças discursivas e languageiras e como constitutivas dos sujeitos participantes da comunidade do IFPR;

III - a concepção de lingua(gem) como prática social, ou seja, fenômeno sócio-historicamente situado, o que demanda compreender o fenômeno da linguagem a partir de noções não rígidas de contexto, práticas e eventos de letramento(s), relações de poder e ideologias linguísticas, além de relações sociais que ocorrem quando as pessoas usam as línguas;

IV - o reconhecimento do contexto brasileiro como plurilinguístico e heterogêneo, no qual diversas formas de expressão linguística, em particular, as línguas de minorias e as línguas tradicionais, carecem de maior inserção nas discussões institucionais no âmbito do IFPR;

V - a internacionalização como processo multilateral e, portanto, de múltiplos interesses, que visa implementar ações de mobilidade acadêmica e de intercâmbio de conhecimentos que demanda constante negociação e discussão sobre o papel das línguas para sua efetividade;

VI - a reavaliação situada e constante da relevância e dos efeitos concretos provenientes de argumentos que embasam uma suposta educação global no que concerne às línguas no âmbito do IFPR;

VII - a formação continuada de professores de línguas como aspecto preponderante para a expansão do alcance do trabalho com línguas no IFPR;

VIII - a pluralidade dos canais de comunicação, considerando os mais variados cenários de aprendizagem, de forma presencial e/ou virtual e todas as suas variações.

Art. 5º São objetivos da Política linguística:

I - nortear o planejamento, as ações e as práticas no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e língua materna/adicional, ministrados para a comunidade interna e externa, bem como auxiliar na construção das estratégias de internacionalização no âmbito da instituição;

II - valorizar a diversidade linguística e cultural por intermédio de oferta de cursos, oficinas, formação e atendimento em diferentes línguas;

III - democratizar o acesso ao ensino de idiomas no IFPR;

IV - ofertar cursos de Português como Língua Estrangeira, obrigatório para os estrangeiros (acolhimento e acompanhamento), como um exercício de inserção na cultura dos países de Língua Portuguesa;

V - colaborar com as coordenações de curso e/ou instâncias similares nos processos de:

a) aproveitamento de conhecimentos anteriores e/ou certificação de conhecimentos anteriores;

b) convalidação de exames de proficiência/suficiência (TOEFL, TOEIC, IELTS, Cambridge, entre outros) como atividade curricular complementar e/ou comprovação de proficiência/suficiência em programas de pós-graduação.

VI - incentivar a promoção na carreira do docente e dos demais servidores por meio do reconhecimento da participação em cursos de idiomas e em testes de proficiência para progressão profissional;

VII - auxiliar na promoção de eventos institucionais que permitam a apresentação de trabalhos científicos na instituição utilizando-se de línguas diferentes do português (internacionalização interna);

VIII - promover ações de formação inicial, bem como incentivar a formação continuada no Brasil e no exterior para docentes de línguas estrangeiras, incentivando a internacionalização;

IX - ofertar cursos e ações inclusivas em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que promovam o contato com a comunidade surda;

X - inserir a comunidade surda em ações que promovam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no IFPR e dar acesso a essa comunidade a outras línguas, inclusive no Português como Língua Adicional;

XI - valorizar a diversidade cultural, particularmente a cultura regional e nacional, por meio do ensino-aprendizagem de línguas;

XII - desenvolver e fomentar pesquisas aplicadas ao ensino e à aprendizagem de línguas no âmbito do IFPR, bem como a divulgação científica desses estudos por meio de seminários, simpósios e/ou encontros dos docentes de línguas;

XIII - promover a inclusão social por meio da inclusão linguística;

XIV - oportunizar o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais para além de inglês, espanhol e LIBRAS, tais como: alemão, francês, japonês, italiano, entre outras.

Parágrafo único. O IFPR compromete-se, mediante a realocação de recursos financeiros, materiais e humanos, por meio da especificação de um percentual orçamentário de 2% (dois por cento), proveniente do Fundo de Desenvolvimento Institucional (FDI), para a área de línguas, a fim de ampliar a oferta de cursos para os estudantes, bem como oportunizar formação continuada aos servidores da instituição, de maneira a contribuir para a participação mais efetiva de estudantes e servidores em atividades de internacionalização.

Art. 6º Para a implementação de sua Política Linguística, o IFPR dispõe da seguinte estrutura organizacional:

I - Coordenação Geral do Centro de Línguas (CELIF), exercida por um coordenador e vice-coordenador;

II - Coordenação do CELIF, no âmbito dos *campi*, exercida por um coordenador e um vice-coordenador;

III - Coordenação/Assessoria de relações internacionais, preferencialmente ocupada por servidor com formação na área de línguas;

IV - Coordenações no âmbito de programas nacionais e/ou internacionais vinculados ao Ministério da Educação.

Art. 7º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, com ampla divulgação na página eletrônica do IFPR.

PAULO TETUO YAMAMOTO

Presidente em exercício



Documento assinado eletronicamente por **PAULO TETUO YAMAMOTO**, Reitor Substituto no Exercício da Reitoria, em 12/06/2019, às 17:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ifpr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0328459** e o código CRC **5C5AD025**.

Referência: Processo nº 23411.007207/2018-14

SEI nº 0328459

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ | GR/SOC/GR/REITORIA-SOC/GR
Av. Victor Ferreira do Amaral, 306, 3º Andar - Curitiba - PR | CEP 82530-230 - Brasil